

**NY PEDAGOGISK HVERDAG – BEDRE TILPASSET  
OPPLÆRING OG FAGLIGE FORBEDRINGER**

**HOVEDOPPGAVE PED 331**

**HEIDI BORGENSEN ALMLID**

**HØSTEN 2006**

**UNIVERSITETET I OSLO**

**DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET**

**PEDAGOGISK FORSKNING SINSTITUTT**

# SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

NY PEDAGOGISK HVERDAG –  
BEDRE TILPASSET OPPLÆRING OG FAGLIGE FORBEDRINGER

**AV:**

Heidi Borgersen ALMLID

**EKSAMEN:**

Cand. Polit. Hovedfag pedagogikk

**SEMESTER:**

Høsten 2006

**STIKKORD:**

Progressiv undervisning og restaurative læreplaner  
Aktivitetsorientert undervisning vs tradisjonell undervisning  
Lærerteam med parallellagte timeplaner vs individuelt praktiserende lærer  
Fagdager  
Differensiering og tilpasset opplæring  
Faglige forbedringer  
Stovner videregående skole

### **1) Problemområde/ problemstillinger**

Etter flere år med dårlig søkning til skolen, mange faglig svake elever og lave standpunkt- og eksamensresultater, endret Stovner videregående skole undervisningen radikalt. Gjennom det pedagogiske prosjektet ”Ny pedagogisk hverdag” – forkortet NPH – byttet man fra et relativt tradisjonelt undervisningsmønster til fordel for en mer aktivitetsorientert undervisning. Målet med implementeringen av NPH var: Tilpasset opplæring og faglige forbedringer gjennom variert bruk av ulike differensieringsmetoder, elevaktiviserende undervisning, IKT, fagdager og teamsamarbeid mellom lærerne.

Med bakgrunn i det pedagogiske tilbudet ved Stovner videregående skole er denne hovedoppgaven rettet mot tilpasset opplæring og faglige forbedringer, og følgende problemstilling er stilt:

- Hva kjennetegner den tilpassede opplæringen ved Stovner videregående skole, og på hvilken måte har det pedagogiske prosjektet ved skolen ført til bedre tilpasset opplæring?
- Hva slags faglige forbedringer har skolen oppnådd gjennom prosjektet?

### **2) Metode**

For å besvare oppgavens problemstilling, benyttes både teori og empiri. Den empiriske delen av oppgaven er framstilt som en casestudie og består av både kvalitative og kvantitative data. Av kvalitative metoder benyttes både deltakende observasjon, dokumentanalyse og åpent intervju, og det er disse metodene som dominerer i forskningsarbeidet. De kvantitative dataene er innhentet gjennom en spørreundersøkelse blant elevene, samt en del statistisk materiale som er regnet ut på grunnlag av skolens interne dokumenter. Ved bruk av pedagogisk teori analyseres det empiriske materialet i forhold til både faglige forbedringer og tilpasset opplæring.

### **3) Data/ kilder**

Gjennom det empiriske materialet blir ulike sider ved virksomheten på Stovner videregående skole presentert. Ved hjelp av de kvalitative dataene gjøres det rede for mål, tiltak og organisering av skolens pedagogiske prosjekt, samt norsk- og

matematikkundervisningen på grunnkurs allmennfag. I tillegg blir resultatene fra elevspørreundersøkelsen presentert.

Oppgavens teoretiske del er bygd opp rundt spenningsfeltet mellom restaurativ og progressiv pedagogikk hvor den tradisjonelle klasseromsundervisningen blir utfordret av en aktivitetsorientert undervisning. Ved hjelp av pedagogiske teorier belyses ulike sider ved faglige forbedringer og tilpasset opplæring. I forbindelse med de faglige forbedringene undersøkes både undervisningsprosessen og elevenes læringsutbytte, men det er undervisningsprosessen som er det primære i oppgaven. I analysen av differensieringspraksisen ved Stovner vgs står fire differensieringsmodeller av Kolbjørnsen (2001) sentralt. Gjennom disse modellene viser jeg fordeler og ulemper som oppstår ved bruk av aktivitetsorientert undervisning og tradisjonell undervisning. I tillegg står den individuelt praktiserende lærer kontra lærerteam med parallellagte timeplaner sentralt i denne delen av analysen.

#### **4) Resultater/ hovedkonklusjoner**

Undervisningen ved Stovner videregående skole er i stor grad aktivitetsorientert, og denne undervisningsformen er kjernen bak både de faglige forbedringene og den tilpassede opplæringen ved skolen. Med bakgrunn i de tre konstruerte klasserommene viser analysen at problemløsningsaktiviteter og kreative aktiviteter i større grad fremmer differensiering og faglige forbedringer enn atferdsaktiviteter. En aktivitetsorientert undervisning bør derfor gjennomgående bygge på trekk fra både det konstruktivistiske klasserommet og klasserommet som læringsfellesskap. Det betyr imidlertid ikke at atferdsaktivitetene skal forsvinne, men at de må begrenses. Undervisningen ved Stovner videregående var preget av en aktivitetsorientert undervisning med fokus på problemløsningsaktiviteter.

Den aktivitetsorienterte undervisningen ved Stovner videregående skole er kjernen i den tilpassede opplæringen fordi den elevaktiviserende undervisningen åpner for differensiering, mens fellesundervisningen hemmer differensiering. En aktivitetsorientert undervisning sammen med parallellagte timeplaner og lærerteam som planlegger og gjennomfører undervisningen sammen, slik tilfellet er ved Stovner, har større handlingsrom og flere

ressurser til disposisjon enn den individuelt praktiserende lærer. Dette gir seg blant annet utslag i at lærerteam med parallellagte timeplaner kan gjennomføre både pedagogisk og organisatorisk differensiering, mens differensieringsmulighetene til den individuelt praktiserende lærer begrenser seg til pedagogisk differensiering.

Analysen av de faglige forbedringene viser at den aktivitetsorienterte undervisningen ved Stovner videregående skole, på lik linje med tradisjonell undervisning, bidrar til at elevene får gode standpunkt- og eksamenskarakterer. Analysen viser også at den aktivitetsorienterte undervisningen kan føre med seg en utvidet kunnskap sammenlignet med tradisjonell undervisning. Dette kommer av at den aktivitetsorienterte undervisningen åpner for mer adekvat kunnskap i henhold til problemløsningsmål og kreative mål, fordi det er bedre samsvar mellom aktivitet og mål innenfor denne undervisningsformen enn det som er tilfelle for den tradisjonelle. I tillegg er de progressive undervisningsprosessene i større grad med på å legge til rette for kompetanseutvikling.

Med bakgrunn i NPH-undervisningen ved Stovner videregående skole utfordres det klassiske skillet mellom restaurativ og progressiv pedagogikk fordi det kan synes som om skolen har lyktes med å gjennomføre en progressiv undervisning innenfor rammene av dagens restaurative læreplaner. Bakgrunnen for dette synes å ligge vel så mye i strukturen ved Stovner videregående som i undervisningen. Dette kommer av at man ikke bare har begrenset endringene til undervisningen, men har gjennomgående endret seg på alle relevante plan idet det har vært nødvendig for å lykkes med en progressiv pedagogikk. På den måten har skolen som system vært med på å legge til rette for og fremme en progressiv undervisning med fokus på tilpasset opplæring og faglige forbedringer. Det kan således virke om som en nødvendig forutsetning for en pedagogisk praksis tilsvarende Stovner videregående sin, er å tørre å ta hele skrittet fullt ut.

Bak de progressive undervisningsprosessene som har ført til både bedre tilpasset opplæring og faglige forbedringer ved Stovner videregående skole, finnes nemlig et system som åpner for og fremmer denne typen undervisning. Gjennom fagdager, felles datasaler for hvert trinn på allmennfag hvor hver enkelt elev har sin egen faste arbeidsplass med PC, fjerning av

fastlagte friminutt og ringeklokke, samt parallelllegging av timeplaner er systemet på skolen organisert slik at forholdene ligger til rette for og fremmer en aktivitetsorientert undervisning og tilpasset opplæring.

## **FORORD**

Som lærer ved Stovner videregående skole og frustrert hovedfagsstudent som ikke visste hva jeg skulle skrive hovedoppgave om, var lettelsen stor da jeg våren 2002 innså at jeg burde se nærmere på undervisningen ved min egen skole. Høsten 2002 implementerte nemlig Stovner videregående det pedagogiske prosjektet "Ny pedagogisk hverdag", som er bakgrunnen for denne oppgaven.

For å finne empirisk materiale som belyser hovedoppgavens problemstilling, har jeg hatt behov for tilgang til en rekke dokumenter om Stovner videregående. I den forbindelse vil jeg rette en spesiell takk til rektor Bjørn Croff og inspektør Anne Omland som har gitt meg full tilgang til de dokumentene jeg har hatt behov for. Uten deres hjelp og velvilje hadde det ikke vært mulig å skrive denne oppgaven.

Jeg vil også rette en spesiell takk til min veileder, Svein Østerud, som har gitt meg mange konstruktive tilbakemeldinger på hovedfagsoppgaven, og som aldri har vist en negativ mine til tross for at jeg har brukt lang tid på oppgaven.

Å skrive hovedfagsoppgave ved siden av full jobb og familie, har vært en større utfordring enn først antatt. Jeg vil derfor også takke min mann, Tore, og min sønn, Eirik, som har holdt ut med meg i disse årene hvor hovedoppgaven mer eller mindre har styrt hele familiens fritid. I tillegg vil jeg rette en takk til svigermor, Berit, som har vært til så stor hjelp med både barnepass og husarbeid, slik at jeg har kunnet konsentrere meg om skrivingen.

# INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>1.0 INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
<b>2.0 TILPASSET OPPLÆRING I ENHETSSKOLEN.....</b>	<b>3</b>
2.1 Differensieringsproblemene ved fremveksten av enhetsskolen.....	4
2.2 Dagens situasjon og veien videre.....	8
2.3 Har enhetsskolen feilet i sin visjon?.....	8
<b>3.0 INNTAKSORDNINGEN I OSLO.....</b>	<b>11</b>
3.1 Stovner vgs. – Ny pedagogisk hverdag og endret elevgrunnlag.....	12
<b>4.0 PROBLEMSTILLING, TOLKING OG AVGRENSNING.....</b>	<b>15</b>
4.1 Oppgavens videre innhold og avgrensning.....	16
4.1.1 Begrepsavklaring og metode.....	16
4.1.2 Empirisk materiale.....	17
4.1.3 Analyse av faglige forbedringer og differensiering.....	18
4.1.4 Konklusjon.....	20
<b>5.0 TILPASSET OPPLÆRING OG DIFFERENSIERING.....</b>	<b>21</b>
5.1 Organisatorisk og pedagogisk differensiering.....	21
5.2 Fire differensieringsmodeller.....	24
<b>6.0 METODER.....</b>	<b>27</b>
6.1 Objektivitet, reliabilitet, validitet og generalisering.....	29
6.2 Feltarbeid i egen kultur.....	31
6.3 Dokumentanalyse.....	32
6.4 Åpent intervju.....	34
6.5 Spørreundersøkelse og annet statistisk materiale.....	37
6.6 Analyse av dataene.....	40
<b>7.0 NY PEDAGOGISK HVERDAG VED STOVNER VGS.....</b>	<b>41</b>
7.1 Målet med NPH-prosjektet.....	41
7.2 Tiltakene og gjennomføringen av NPH.....	42
<b>8.0 UNDERVISNINGEN PÅ GRUNNKURS ALLMENN FAG.....</b>	<b>46</b>
8.1 Undervisningen i norsk på grunnkurs allmennfag.....	46
8.1.1 Muntlige framføringer.....	48
8.1.2 Generelt om undervisningen i klasserommet og på datasalen.....	49
8.1.3 Arbeidet med novelle.....	49
8.1.4 Arbeidet med romanen <i>Beatles</i> .....	50
8.1.5 Tverrfaglig prosjekt.....	52
8.2 Matematikkundervisningen med fokus på tilpasset opplæring.....	53
<b>9.0 SPØRREUNDERSØKELSE OG ANNET STATISTISK MATERIALE.....</b>	<b>56</b>
9.1 Trivsel på skolen.....	56



9.2 Trivsel i undervisningen.....	58
9.3 Tilpasset opplæring og mestring.....	59
9.3.1 Graden av læring i undervisningen.....	59
9.3.2 Graden av mestring ved oppgaveløsning.....	61
9.4 Frafall og karakterer.....	62
9.4.1 Antall elever som sluttet i løpet av utdanningen.....	63
9.4.2 Standpunktkarakterene i fellesfagene på VK2.....	64
9.4.3 Eksamenskarakterene i norsk hovedmål.....	64
9.4.4 Oppsummering av elevenes frafall og karakterer.....	66
9.5 Inntakspoeng på grunnkurs allmennfaglig studieretning.....	66
<b>10.0 LÆRING I ULIKE TYPER KLASSEROM.....</b>	<b>68</b>
10.1 Læring i det tradisjonelle klasserommet.....	69
10.2 Læring i det konstruktivistiske klasserommet.....	72
10.3 Klasserommet som læringsfellesskap.....	76
10.3.1 Samarbeidslæring.....	79
<b>11.0 FAGLIGE FORBEDRINGER VED STOVNER VGS.....</b>	<b>83</b>
11.1 Rammefaktorenes betydning for undervisningen.....	86
11.2 Målstyring og evaluering av måloppnåelse.....	87
11.3 Kritikken mot målstyrte læreplaner.....	90
11.4 Nytt fokus: Mindre tavleundervisning og mer elevaktivisering.....	92
11.5 Dagens læreplaner og ekstern evaluering.....	92
11.6 Drøfting av faglige forbedringer ved Stovner vgs.....	95
<b>12.00 DRØFTING AV DIFFERENSIERINGSBEGREPET.....</b>	<b>99</b>
12.1 Teoretisk drøfting av de fire differensieringsmodellene.....	99
12.1.1 Differensieringsmodell B og den individuelt praktiserende lærer.....	100
12.1.2 Differensieringsmodell C: Homogene grupper - et alternativ for at den individuelt praktiserende lærer skal lykkes med differensieringen?.....	102
12.1.3 Differensieringsmodell D - en adekvat måte å differensiere på for den individuelt praktiserende lærer.....	103
12.1.4 Differensieringsmuligheter som teamsamarbeid åpner for – modell A og C...	104
12.2 Analyse av differensieringspraksisen i norsk og matematikk.....	107
12.2.1 Differensiering i norskundervisningen.....	108
12.2.2 Differensiering i matematikkundervisningen.....	109
<b>13.0 KONKLUSJON.....</b>	<b>112</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	
<b>VEDLEGG.....</b>	

## FIGURER OG TABELLER

Figur 1: Differensieringsmodell A.....	24
Figur 2: Differensieringsmodell B.....	25
Figur 3: Differensieringsmodell C.....	25
Figur 4: Differensieringsmodell D.....	26
Figur 5: Timeplanen til grunnkurs allmennfag ved Stovner vgs. skoleåret 2003/2004.....	42
Figur 6: Dagsplan i matematikk.....	55
Figur 7: De sentrale trekkene i de tre konstruerte klasserommene.....	69
Figur 8: Eisners mål med tilhørende aktivitetsformer.....	84
Figur 9: Kompetansenivåene i den videregående skolen.....	89
Figur 10: Et alternativ til differensieringsmodell C.....	107
Tabell 1: Graden av trivsel på skolen.....	57
Tabell 2: Graden av kjedsomhet i timene.....	59
Tabell 3: Graden av læring i undervisningen.....	61
Tabell 4: Graden av mestring av oppgaveløsning.....	62
Tabell 5: Frafallsandel i løpet av det 3-årige utdanningsforløpet.....	63
Tabell 6: Standpunkt karakterene for fellesfagene på VK2.....	64
Tabell 7: Karaktergjennomsnittet på skriftlig eksamen i norsk.....	65
Tabell 8: Gjennomsnittspoeng for opptak på grunnkurs allmennfag ved Stovner vgs.....	67

## 1.0 INNLEDNING

Jeg har jobbet som lærer i norsk og samfunnskunnskap ved Stovner videregående skole siden høsten 1998. I løpet av disse årene har det skjedd enorme endringer både med hensyn til elevgrunnet og undervisningsmetodene.

Den elevgruppen som jeg møtte da jeg startet ved Stovner i 1998, kan karakteriseres på følgende måte: Elevene var faglig svake, slet med lav motivasjon og hadde store konsentrasjonsvansker, og derfor mestret de i liten grad skolens faglige utfordringer. I tillegg hadde en stor andel av elevene minoritetsspråklig bakgrunn, noe som innebar at en god del slet med det språklige i tillegg. Undervisningen på den tiden var relativt tradisjonell. Det vil si at en lærer alene hadde ansvaret for undervisningen i den enkelte klasse, og undervisningen foregikk stort sett innenfor klasserommets fire vegger med tavleundervisning og påfølgende oppgaveløsning som hovedingredienser.

Den tradisjonelle undervisningsformen passet ikke elevgruppen ved Stovner videregående skole, og vinteren 2001 ble det bestemt at skolen skulle endre undervisningen radikalt for å gi alle elevene, uansett faglige evner og anlegg, en verdig skolegang. Med bakgrunn i denne avgjørelsen ble *Ny pedagogisk hverdag* implementert høsten 2002. Gjennom IKT-basert aktivitetorientert undervisning, fagdager, parallelllagte timeplaner og teamsamarbeid mellom lærerne, ble undervisningen differensiert med sikte på å øke den enkelte elevs faglige forbedringer.

Implementeringen av *Ny pedagogisk hverdag* ble en suksess med en gang. Elevene trivdes med undervisningsformen, og gjorde det bedre i både standpunkt og til eksamen enn det man kunne forvente ut fra det karaktersnittet de hadde da de startet ved skolen.

Som ansatt ved Stovner har jeg fått være med på den enorme endringsprosessen, og det har vært både utfordrende og lærerikt. Med bakgrunn i det pedagogiske prosjektet ved skolen har jeg valgt å fokusere på tilpasset opplæring og faglige forbedringer fordi dette området engasjerer

meg både som praktiserende lærer og ut fra et teoretisk perspektiv som student ved pedagogisk forskningsinstitutt.

## 2.0 TILPASSET OPPLÆRING I ENHETSSKOLEN

Enhetskolen er grunnleggende i det norske utdanningssystemet, og målet med enhetskolen har vært å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet, samt å skape større likhet og likeverd mellom landets borgere. Dette mener man best skjer ved at alle barn og unge innenfor et visst geografisk område går i samlet klasse på tvers av sosiale skillelinjer, evner og anlegg (Engelsen 2003:84). Enhetskolen er følgelig kjennetegnet ved at alle barn og unge innenfor et avgrenset geografisk område går i felles heterogene klasser og har den samme fagkretsen og undervisningen opp til et bestemt klassetrinn i utdanningssystemet (Baune 1995:97). Begrepet enhetskole har i første rekke vært en betegnelse som har rommet grunnskolen, men etter hvert som det har skjedd endringer i den videregående opplæringen, har enhetskolebegrepet blitt mer og mer aktuelt også for dette skoleslaget (Imsen 1997:111).

Det politiske målet med enhetskolen, som er å gi elevene et enhetlig tilbud, har ført til en rekke utfordringer for norsk skole. I takt med at enhetskolen gradvis har fått et bedre fotfeste, har problemet med enhetstanken vokst i intensitet og omfang. Dette kommer av at selve enhetstanken er vanskelig å realisere på grunn av mangfoldet i elevmassen, og utfordringen ligger derfor i å skape en enhet ut av den komplekse elevmassen som man finner innenfor det norske skolesystemet. I *Mot rikare mål* (Stortingsmelding nr. 28 (1998-99)) understrekes det at den heterogene elevmassen skal ivaretas gjennom et likeverdig tilbud til elevene, og det er ensbetydende med at de skal få tilpasset opplæring. Et likeverdig tilbud innenfor enhetskolen betyr altså at elevene skal behandles ulikt (*Mot rikare mål* (Stortingsmelding nr. 28 (1998-99)) i Solstad 2003).

Til tross for enhetskolens målsetting om å fremme likhet mellom elevene, indikerer PISA-undersøkelsen fra 2001 at enhetskolen i stedet har bidratt til å skape større nivåforskjeller. PISA-rapporten viser nemlig at det er meget stor spredning mellom elevene på den enkelte skole idet resultatene varierer fra de svært gode til de svært dårlige. Slike forskjeller har man bare funnet i land hvor man fra tidlig alder gir et segregert skoletilbud. Den store spredningen mellom sterke og svake elever vitner om at elevene i ulik grad makter å nyttiggjøre seg den

undervisningen som gis, og dette må ses i sammenheng med aktivitetene som foregår i klasserommene (Østerud 2004:260-261).

Tilpasset opplæring og differensiering er en nøkkelfaktor for at enhetsskolen, med sin heterogene elevmasse, skal lykkes. Det er først og fremst i grunnskolen at det har blitt fokusert på tilpasset opplæring og differensiering, men i og med at elevgrunnlaget i den videregående opplæringen har blitt mer heterogent, har behovet for tilpasset opplæring og differensiering økt innenfor dette skoleslaget også. Med bakgrunn i dette behovet gjennomførte KUF prosjektet ”Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring” i perioden 1999-2002 for å utvide forståelsen av og imøtekomme behovet for tilpasset opplæring og differensiering (Dale og Wærness 2003:19).

## **2.1 Differensieringsproblemene ved fremveksten av enhetsskolen**

Allerede da man på 1950- og 60-tallet jobbet med å forlenge den sjuårige obligatoriske folkeskolen, var man opptatt av hvordan man skulle forene enhetsskoleprinsippet med elevenes behov for tilpasset opplæring på ungdomstrinnet. Alle var enige om at det var nødvendig å tilpasse undervisningen til elevenes evner og interesser, men man var uenige om hvordan det skulle gjennomføres. Tanken om at elevene på ungdomstrinnet kunne gå i heterogene klasser, var helt uaktuelt på 1950-tallet. Differensiering på ungdomstrinnet var derfor ensbetydende med *organisatorisk differensiering*. Problemet var at hvis man gikk for langt med denne differensieringstanken, brøt man samtidig med enhetsskoleprinsippet. I starten av forsøksperioden reduserte man derfor enhetsskolebegrepet til å gjelde når barn og unge innenfor et avgrenset geografisk område gikk i felles skole. Man mente at det å få samlet ungdomskullet innenfor et geografisk område på samme skole, var nok i forhold til å skape større likhet og likeverd. Dette begrunnet man med at elevene ville bli kjent med hverandre gjennom felles utenomfaglige aktiviteter, og på den måten ville de sosiale skillelinjene brytes ned. Det var altså snakk om en enhetsskole i en noe ”reduert” utgave på ungdomstrinnet (Baune 1995:96-97, Myhre 1997:112).

I tråd med datidens syn på enhetsskole og tilpasset opplæring foreslo da også Forsøksrådet å innføre en sterk organisatorisk differensiering fra 7. klasse og oppover. Den organisatoriske differensieringen skulle skje gjennom en kombinasjon av kursplandeling og linjedeling. På grunn av den noe snevre definisjonen av enhetsskole mente man at en slik differensiering ikke ville bryte med enhetsskoleprinsippet (Baune 1995:96-98).

Forsøksrådets differensieringsforslag ble imidlertid nedstemt i Stortinget på 1960-tallet. Dette hang sammen med at erfaringene fra ulike forsøksskoler viste at det var en del uheldige konsekvenser knyttet til den organisatoriske differensieringen på ungdomstrinnet, og at *pedagogisk differensiering* derfor var å foretrekke. Blant annet begynte man å innse at det ikke var tilstrekkelig å samle elevene i et felles skoleanlegg, hvis skolen skulle bidra til utjevningen av de sosiale forskjellene i samfunnet. Tendensen på 1960-tallet var derfor at man gikk i retning sammenholdte klasser så lenge som mulig. Dette resulterte i at elevene på ungdomstrinnet gikk i samlet klasse i fellesfagene, mens de delte seg i valgfagene. Det var denne ordningen som ble det normale i Mønsterplanen av 1974 (ibid).

Overgangen fra organisatorisk til pedagogisk differensiering må også ses i sammenheng med den kritikken som ble rettet mot innholdet i skolen på 1960-tallet, både fra et klasseperspektiv og et geografisk perspektiv. Fra begge hold ble det hevdet at skolen nokså ensidig formidlet ”den akademiske og urbane middelklassens kultur”, og at elevene som ikke tilhørte denne gruppen, ble fremmedgjorte i møtet med innholdet fordi det ikke var tilpasset deres behov og forutsetninger. Det var nemlig i etterkant av denne kritikken at prinsippet om tilpasset opplæring for første gang ble introdusert i M-74, og dette prinsippet krevde at undervisningen ble tilrettelagt for den enkelte elev innenfor klassens rammer. Etter at pedagogisk differensiering ble innført, har denne differensieringsformen vært den rådende i grunnskolen (Engen 2003).

Selv om man kom fram til at differensieringen skulle foregå innenfor sammenholdte klasser, var ikke differensieringsproblemene over. Man kan heller si at utfordringene endret seg. Gjennom M74 og M87, som var retningsgivende rammeplaner, desentraliserte sentrale myndigheter oppgaver og myndighet til den enkelte skole og lærer, slik at disse fikk en større pedagogisk og administrativ frihet. På den måten kunne man innenfor den enkelte skole tilpasse innholdet og

arbeidsmåtene til lokale forhold og individuelle behov. Behovet for å differensiere undervisningen slik at den ble tilpasset elevenes forutsetninger, fikk på den måten forrang foran ønsket om å skape en ensartet skole (Baune 1995, Myhre 1997).

I den videregående skolen kom diskusjonen om enhetsskolen opp på slutten av 1960-tallet som en videreføring av den utviklingen som hadde foregått i grunnskolen. Siden da har den videregående skolen gjennomgått dyptgående endringer for så gradvis å utvikle seg til å bli en del av enhetsskolen. På allmennfaglig studieretning<sup>1</sup> har disse endringene ført til mange av de samme problemene som på grunnskolen ungdomstrinn. Dette kommer av at den allmennfaglige studieretningen har blitt utvidet fra å gjelde et lite antall skoleflinke elever til stort sett å være åpen for de fleste som søker seg til denne studieretningen. På den måten har det skjedd en utvikling fra forholdsvis homogene klasser til mer heterogene klasser, og differensieringsspørsmålet har derfor blitt mer aktuelt innenfor denne studieretningen også (ibid).

Den første utvidelsen av den allmennfaglige studieretningen kom med lov om videregående opplæring av 1974. Fram til loven av 1974 trådte i kraft, opererte den videregående skolen med fikserte begynnernivå som elevene måtte ha nådd i grunnskolen hvis de skulle komme inn på den aktuelle studieretningen. Denne ordningen hadde sikret de ulike studieretningene forholdsvis homogene elevgrupper. I loven av 1974 ble det imidlertid lovfestet at den videregående skolen skulle gi alle elever som hadde gjennomgått 9-årig grunnskole, tilbud om frivillig 3-årig videregående utdanning. Således ble den videregående skolen i prinsippet åpen for alle. I tillegg skulle elevene fritt få velge utdanning uavhengig av deres faglige nivå fra grunnskolen. I forkant av loven fra 1974 forutså man at elevmassen ville bli mer heterogen enn den tidligere hadde vært, og derfor foregikk det et utredningsarbeid og en debatt om hvordan man skulle løse differensieringsspørsmålet i den videregående skolen allerede før loven trådte i kraft (Myhre 1997:190, 203-204, Telhaug 1991:247-248).

---

<sup>1</sup> Jeg fokuserer hovedsakelig på allmennfaglig studieretning når jeg tar for meg den videregående opplæringen, fordi det er denne studieretningen som er sentral i oppgaven.



På samme måte som i grunnskolen, dreide spørsmålet i den videregående skolen seg fortrinnsvis om det skulle være organisatorisk- eller pedagogisk differensiering. I denne debatten dannet det seg to konstellasjoner: Steenkomiteen og Forsøksrådet ønsket sammenholdte klasser og pedagogisk differensiering, og de begrunnet det ut fra et sosialpedagogisk perspektiv. På motsatt side stod Norsk Lektorlag, Gymnasrådet og de borgerlige partiene som støttet organisatorisk differensiering. Deres begrunnelse var først og fremst av faglig karakter (Myhre 1997:204).

Utfallet av diskusjonen om organisatorisk kontra pedagogisk differensiering ble at den enkelte skole stod fritt til å avgjøre om det var behov for organisatorisk differensiering eller ikke. Dette mente man fra sentralt hold var den beste løsningen fordi det kunne være ulike behov for differensiering innad på de enkelte skolene. På allmennfaglig studieretning ble det imidlertid bestemt at elevene i første klasse skulle gå i sammenholdte klasser, med unntak av i matematikk hvor det fra jul av ble foretatt en organisatorisk differensiering. I de videregående kursene valgte elevene ulike linjer som tilbød forskjellige studieretningsfag (Myhre 1997:205, 210). På den måten fikk man en form for organisatorisk differensiering på de videregående kursene på allmennfag ved at elevene valgte studieretningsfag ut fra interesse, mens det var opp til skolens ledelse om de i tillegg ville nivådifferensiere elevene med hjelp av organisatorisk differensiering.

I praksis ble utviklingen de første årene etter at loven av 1974 var innført, mindre dramatisk enn det en del hadde fryktet på forhånd. På 1970-tallet var tendensen at elever fra grunnskolen med lav poengsum stort sett søkte seg til yrkesrettede grunnkurs. På den måten førte elevenes studieretningsvalg til en form for organisatorisk differensiering, og klassene på allmennfaglig studieretning forble forholdsvis homogene. Denne praksisen endret seg imidlertid utover på 1970-tallet og i begynnelsen av 1980-årene. Søkningen til de yrkesrettede studieretningene økte stadig, mens andelen elever som enten ikke fikk plass på ønsket studieretning, eller som ikke visste hva de skulle gjøre, søkte seg til allmennfaglig studieretning. Denne utviklingen førte til at klassene på allmennfag ble mer heterogene, noe som skapte store problemer i undervisningen (Myhre 1997:205).

## **2.2 Dagens situasjon og veien videre**

I løpet av 1990-tallet ble det gjennomført en rekke utdanningsreformer både i grunnskolen og i den videregående opplæringen, og formelt sett kom enhetsskolen styrket ut (Karlsen 2003:221). Først kom L93 hvor man fikk en felles læreplan for grunnskolen og den videregående opplæringen, og dermed en utvidelse av enhetsskolen til å gjelde begge skoleslagene (Østerud 2003:204). I lov om videregående opplæring av 1974 ble det bestemt at alle skulle bli tilbudt en treårig utdanning etter endt grunnskole, men det ble ikke overholdt, og blant annet derfor ble Reform 94 innført. Med innføringen av denne reformen ble det lovfestet at alle elever i Norge skal ha rett til treårig videregående opplæring, samt at fylkeskommunen er forpliktet til å skaffe alle søkerne en plass. I dag er derfor hele ungdomskullet sikret plass i den videregående opplæringen, og med denne loven gikk man dermed enda et skritt videre i å gjennomføre enhetsskoletanken (Dale og Wærness 2003:20, Myhre 1997: 217, 221).

Etter innføringen av Reform 94 har spredningen blant elevene økt når det gjelder forkunnskaper, arbeidsvaner, interesser og erfaringer. Dette gir en indikasjon på at behovet for tilpasset opplæring er større enn noen gang i den videregående skolens historie. Samtidig har målstyrte læreplaner blitt rådende både i grunnskolen og den videregående opplæringen i forbindelse med reformene på 1990-tallet. Gjennom de forhåndsdefinerte målene i fagplanene, styres innholdet i skolen ganske stramt fra nasjonalt hold. Mens lærerne har en forholdsvis stor frihet til å velge stoff innenfor rammeplaner, er dette vanskeligere å gjennomføre med målstyrte læreplaner fordi de i sterkere grad styrer innholdet i skolen. Målstyring vanskeliggjør dermed differensieringsarbeidet fordi lærerne har mindre frihet i forhold til valg av lærestoff. Det er derfor først og fremst gjennom metodene at lærerne kan tilpasse undervisningen (Jensen 1999:155, Karlsen 2003, Solstad 2003).

## **2.3 Har enhetsskolen feilet i sin visjon?**

Fremstillingen i kapittel 2.1 og 2.2 viser at enhetsskolens inntog i det norske skoleverket har vært en lang prosess med mange politiske uenigheter, forsøksordninger og endringer. Til tross for den gjennomgående utviklingen settes det fortsatt spørsmålsteget ved kvaliteten på norsk

skole. Da PISA-undersøkelsen ble lagt fram i desember 2001, fikk mange av kritikerne svaret de hadde ventet på. Resultatene fra undersøkelsen viste nemlig at norske skoleelever hadde for dårlige basiskunnskaper i blant annet norsk, matematikk og naturfag sammenlignet med skoleelever i en rekke andre land. Som en følge av denne internasjonale undersøkelsen, konkluderte mange politikere og media med at enhetsskolen ikke hadde lyktes, og at den var for dårlig i internasjonal sammenheng (Østerud og Johnsen 2003:6-7).

Det negative fokuset på norsk skole er ikke nytt. Krisemaksimering og negativ framstilling av skolen har vært en gjenganger i mediene og blant politikerne. Grovt sett kan vi skille mellom to skolepolitiske synspunkter i det offentlige rom, og enhetsskolen har blitt kritisert fra begge hold. Dette skolepolitiske skillet går mellom tradisjonell pedagogikk, også kalt *restaurativ pedagogikk*, og *progressiv pedagogikk*. Høyresiden i norsk politikk har tradisjonelt sluttet opp om den restaurative pedagogikken, mens venstresiden har forfektet at progressiv pedagogikk er best. At de politiske partiene tolker enhetsskolen ulikt, henger delvis sammen med at enhetsskolen har et omfattende mandat som rommer motstridende interesser. På den ene siden vektlegges sosialt fellesskap og solidaritet gjennom at elevene skal læres opp til å samarbeide og ta vare på hverandre. På den andre siden understrekes viktigheten av at undervisningen er målrettet med sikte på den enkeltes fremtidige utdanning og arbeid (ibid).

Ifølge Østerud (2004) bærer norsk skole preg av at Hernes på 1990-tallet prøvde å kombinere en restaurativ og langt på vei et markedsliberalistisk syn på utdanning med et betydelig innslag av progressiv retorikk. Slik sett gir læreplanen doble signaler i og med at den på en og samme tid er preget av restaurativ og progressiv pedagogikk. Etter en del år med borgerlig regjering har de restaurative trekkene fått stadig større gjennomslagskraft, mens det sosialdemokratiske tankegodset er på vikende front.

Tidligere utdanningsminister Kristin Clemet var en sterk forkjemper for den markedsorienterte retningen. Ved å vise til blant annet PISA-undersøkelsen påstår hun at norsk skole har seilt akterut i internasjonal sammenheng, og for at norsk skole skal bli bedre, mener Clemet at den må endres. Dette mener hun å oppnå ved å innføre mer konkurranse og i større grad vektlegge grunnleggende ferdigheter og kunnskaper i skolen. Lærerne skal få større pedagogisk frihet når

det gjelder hvordan elevene skal tilegne seg den gitte kunnskapen, samtidig som det skal innføres en tettere ekstern kontroll gjennom ulike kartleggingsprøver (Karlsen 2003).

Den restaurative pedagogikken knyttes ofte til en markedsorientert tankegang. Innenfor denne retningen mener man at skolen skal utdanne elevene ut fra samfunnets krav og behov. For at skolen skal bli et redskap for samfunnets behov, hevdes det at man i større grad må vektlegge kunnskap og kunnskapsformidling i skolen. Med slagordet "back to basics" kreves det at basiskunnskapene må få en mer sentral plass innenfor de teoretiske fagene, og basiskunnskapene og læringsproduktet må få forrang foran ferdighetene og prosessen. Denne basiskunnskapen skal elevene tilegne seg ved at undervisningen blir mer strukturert og lærerstyrt. Videre mener man at skolen må effektiviseres, og denne effektiviteten skal kunne dokumenteres gjennom ekstern måling. Bedre resultater og effektivitet oppnår man gjennom disiplin, hardt arbeid og konkurranse. Bak kunnskapssynet til den restaurative pedagogikken ligger en antakelse om at kunnskapen er gitt. Kunnskapen kan derfor angis i forhåndsdefinerte kunnskapsmål, og oppgavene skal løses på bestemte måter. Fordi kunnskapene og oppgaveløsningen er gitt, er det enkelt å evaluere i hvilken grad elevene oppnår de forhåndsdefinerte målene i skolen (Østerud 2003:200-203).

En av dem som er kritiske til restaurativ pedagogikk i norsk skole, er Anne Synnøve Steinset (2003). Hun hevder at en slik pedagogisk tankegang har en rekke negative følger for den norske enhetsskolen. Blant annet stiller hun seg kritisk til at det legges opp til en konkurransepreget utstillingspedagogikk hvor det fokuseres på snevre og ensidige resultater, samtidig som politikerne ønsker å gi skolene større frihet og variasjon i undervisningen. I denne sammenheng viser Steinset til andre land hvor en slik markedsøkonomisk tankegang har ført til en drill- og testskole som har mange tvilsomme sider, til tross for at resultatene ser bedre ut på papiret. Hun hevder også at en slik markedsøkonomisk tankegang har ført til "en større segregering og elevsortering", og at dette går utover de mellommenneskelige relasjonene og den sosiale omgangen mellom elevene. En slik skole kan slå beina under en mer progressiv pedagogikk som fokuserer på elevenes behov og deres rett til å være forskjellige, tilpasset opplæring, trygghet og kreativ utvikling i skolen. Resultatet av dette kan bli mindre innlevelse, medfølelse og solidaritet (s. 50).

I motsetningen til den restaurative pedagogikken setter den progressive pedagogikken individet og dets individuelle utvikling i sentrum. Derav mener man at skolens viktigste oppgave er å gi elevene muligheten ”til å utvikle seg til trygge og selvstendige individer som kan finne seg til rette i samfunnet” og bidra til dets utvikling. Dette skjer ved at man tar utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og oppfordrer dem til å delta aktivt i læringsprosessene, slik at de stimuleres til å engasjere seg og til å ta ansvar for sin egen læring. Her er det altså prosessene, og ikke produktet, som er det viktigste i undervisningsøymed (Østerud 2003:200).

Helga Hjetland, leder i Utdanningsforbundet, hevder også at det er mangler ved norsk skole, og at den må bli bedre. I likhet med Kristin Clemet, mener Hjetland at ett av hovedproblemene er at for mange elever ikke tilegner seg grunnleggende ferdigheter og kunnskaper. Hun peker videre på at det særlig er gutter, minoritetspråklige elever og elever fra hjem med lite utdanningsressurser som står i fare for å falle gjennom i norsk skole. Dette kommer av at skolen er konstruert på en slik måte at den passer for noen typer elever, men ikke for andre. Hjetland har en visjon om at norsk skole skal utvikle seg fra å være en skole som passer for noen til å bli en skole hvor alle passer inn. Slik det er i dag, må elevene passe inn i skolens allerede fastsatte mønster hvis de skal lykkes. De elevene som ikke klarer å tilpasse seg mønsteret, får problemer. For å løse dette problemet, mener Hjetland at man må utvikle en skole som på en bedre måte kan møte den enkelte elev og inkludere alle, og det innebærer at skolen må endre undervisningsmetoder, innhold og vurderingsformer, samt styrke lærerkompetansen (Hjetland 2003:27).

### **3.0 INNTAKSORDNINGEN I OSLO**

I 1997 ble det innført fritt skolevalg i Oslo<sup>2</sup>, og det innebærer at elevene fritt kan velge mellom alle de videregående skolene i byen når de har fullført ungdomsskolen. Før det frie skolevalget ble innført, var inntaket geografisk betinget (Lundgaard 2004).

---

<sup>2</sup> Fritt skolevalg i Oslo gjelder bare for allmennfaglig studieretning, og derfor er det allmennfaglig studieretning det vises til når videregående skole nevnes i dette kapitlet.

Det frie skolevalget i Oslo fått konsekvenser for elevsammensetningen ved den enkelte skole. Tendensen har vært og er at teoretisk sterke elever velger seg til de populære sentrumsskolene, mens teoretisk svake elever blir igjen på utkantskolene. På den måten har det frie skolevalget ført til at de populære sentrumsskolene hovedsakelig har teoretisk sterke elever, mens mange av utkantskolene har en klar overvekt av faglig svake elever.

Problemet med mange teoretisk svake elever ved utkantskolene har blitt forsterket fordi det i de senere årene har vært forholdsvis lave elevkull i Oslo, og i tillegg har det vært flere plasser på allmennfaglig studieretning enn det er søkere. De ledige skoleplassene finner man på utkantskolene, som dermed får tildelt mange sekundærsøkere på grunn av manglende primærsøkere. Disse sekundærsøkerne har ofte dårlige forutsetninger for å mestre allmennfaglig studieretning på grunn av deres faglige lave nivå, samt at de ofte har lav motivasjon for å gå på den tildelte skolen.

### ***3.1 Stovner vgs. – Ny pedagogisk hverdag og endret elevgrunnlag***

Stovner videregående skole er en kombinert skole med både allmennfaglig studieretning og yrkesfag. Da skolen stod ferdigbygd i 1979, skulle den imøtekomme utdanningsbehovet hos de store ungdomskullene som vokste opp i de nye drabantbyene i den ytterste delen av Groruddalen. 25 år etter at skolen startet opp, er fortsatt skolens intensjon den samme; nemlig å være en distriktsskole for ungdomskullene i Groruddalen. "Stolt, variert og sammensveiset" er skolens visjon, og det understreker ønsket om å være en skole for alle - uansett sosial, økonomisk og kulturell bakgrunn, samt faglige evner og anlegg. Selv om skolen har den samme intensjonen og målsettingen i dag som da den startet opp, har det likevel skjedd store endringer som gjør at forholdene i dag er svært forskjellige fra det de var for 25 år siden.

Som en følge av det frie skolevalget, endret elevgrunnlaget på allmennfaglig studieretning ved Stovner videregående skole seg forholdsvis mye i løpet av 1990-tallet. Dette kom av at svært mange av de teoretisk sterke elevene i Groruddalen søkte seg til de populære sentrumsskolene, mens de teoretisk svake elevene ble igjen på Stovner. I tillegg til at teoretisk sterke elever uteble fra skolen, og at skolen dermed satt igjen med mange teoretisk svake elever, ble

utskillingsprosessen forsterket ved at mange innvandrerungdom med ikke-vestlig bakgrunn søkte seg til skolen. I enkelte kull hadde så mange som 70 % av elevene på allmennfaglig studieretning ikke-vestlig bakgrunn.

Ledelsen ved Stovner videregående skisserte elevgrunnlaget ved skolen i 2002, og ga følgende karakteristikk: Elevgruppen ved skolen er svært sammensatt. Den er kjennetegnet ved at en meget stor andel av elevene har lave inntakspoeng fra ungdomsskolen, sliter med lav motivasjon og har store konsentrasjonsvansker, samt at et flertall også har minoritetsspråklig bakgrunn. I tillegg til faglige problemer sliter en relativ stor andel av elevene med sosiale og psykiske problemer. Samtidig som skolen har overvekt av faglig svake elever, har den også en gruppe ressurssterke elever som er faglig flinke og arbeidsomme (Stovner vgs.:2003).

Elevsituasjonen ved Stovner videregående skole medførte at en stor andel av elevene hadde problemer med å lære det som var forventet av dem ut fra målene i læreplanene, og skolen slet med å få elevene til å gjennomføre den videregående utdanningen som de begynte på. Det var forholdsvis få elever som kom seg gjennom de tre skoleårene på første forsøk, og bare en liten andel av elevene fikk derfor primærvitnemål. De resterende sluttet, strøk i ett eller flere fag på grunn av lav måloppnåelse eller fikk "ikke vurdering" på grunn av stort fravær. De svake resultatene gjenspeilte seg også i elevenes eksamensresultater (ibid).

På grunn av de store utfordringene Stovner hadde stått overfor gjennom en rekke år, bestemte skolens ledelse seg for at skolen måtte endre undervisningen radikalt, slik at elevene i større grad kunne få et verdig utbytte av skolegangen. Denne pedagogiske endringen, kalt "Ny pedagogisk hverdag", ble gjennomført i skoleåret 2002/ 2003 på grunnkurs allmenne fag, og ble gradvis utvidet til å gjelde alle klassetrinnene på denne studieretningen.

Fra at undervisningen var preget av en mer tradisjonell undervisningsform hvor store deler av undervisningen foregikk i klasserommet og læreren var individuelt praktiserende, tonet skolen ned denne undervisningsformen til fordel for en mer aktivitetsorientert undervisning. Kort karakterisert er kjernepunktene i "Ny pedagogisk hverdag" følgende: Tilpasset opplæring og

faglige forbedringer gjennom variert bruk av ulike differensieringsmetoder, elevaktivitet, IKT, fagdager og teamsamarbeid mellom lærerne (Stovner vgs.:2003).

Kort tid etter omleggingen av undervisningen kunne skolen vise til oppsiktsvekkende resultater, og på grunn av skolens nyskapende pedagogiske arbeid, ble den utnevnt til nasjonal demonstrasjonsskole for perioden 2003-2005. Kriteriet for å bli nasjonal demonstrasjonsskole er at skolen over tid må ha utmerket seg med pedagogisk nytenkning for å øke elevenes læringsutbytte og for å bedre læringsmiljøet (Utdannings- og forskningsdepartementet 2002).

Juryens begrunnelse for at valget falt på Stovner, var følgende:

*Med et elevgrunnlag som består av 80 % minoritetsspråklige elever, har skolen vist på en fremragende måte hvordan nytenkning for organisering av undervisningen kan gi bedre lærings situasjoner for elevene. Lærerteam legger opp undervisningen i form av fagdager der elevene jobber differensiert etter egne planer og får veiledning av lærer direkte eller elektronisk. De får tilbakemeldinger i form av en skriftlig midtsemestervurdering, og kan ta fag med få uketimer på et halvt år. Frafallsprosenten er redusert med 30% og etter bare kort tid med ordningen, kan skolen dokumentere faglig forbedring. Skolen er fremragende på kriterieområdet "Pedagogisk kreativitet og nytenkning" (ibid).*



## 4.0 PROBLEMSTILLING, TOLKING OG AVGRENSNING

Videre i denne hovedoppgaven ønsker jeg å se nærmere på Stovner videregående skole sitt *pedagogiske prosjekt* ”Ny pedagogisk hverdag” – heretter også forkortet NPH. Kjernen i det pedagogiske prosjektet er tilpasset opplæring og differensiering, og det er dette som er hovedfokuset i denne hovedoppgaven. Jeg ønsker imidlertid å se på den tilpassede opplæringen og differensieringen som en integrert del av skolens pedagogiske virksomhet og trekker derfor inn flere sider ved skolen. Bakgrunnen for dette ligger i en hypotese om at mye av den omtalte suksessen ved Stovner videregående skole skyldes selve organiseringen av det pedagogiske prosjektet.

I juryens begrunnelse for å velge Stovner videregående som nasjonal demonstrasjonsskole blir det hevdet at skolens pedagogiske prosjekt har ført til faglige forbedringer for elevene (se kapittel 3.1). Med utgangspunkt i juryens begrunnelse ønsker jeg også å se nærmere på hva slags faglige forbedringer NPH har ført til. Begrepet faglige forbedringer sier noe om en positiv utvikling, men utover det er begrepet relativt innholdsfattig. For å finne ut hva som ligger i de faglige forbedringene ved Stovner videregående skole, vil jeg hovedsakelig konsentrere meg om de kunnskapene og ferdighetene som elevene tilegner seg gjennom undervisningen. Men i tillegg vil faktorer som mestring, motivasjon, engasjement, trivsel og frafall i løpet av utdanningsforløpet bli trukket inn.

Analysen av de faglige forbedringene vil bevege seg i krysningspunktene mellom restaurativ og progressiv pedagogikk. Fordi den restaurative pedagogikken vektlegger basiskunnskaper og læringsutbyttet, mens den progressive pedagogikken fokuserer på læringsprosessene, vil de faglige forbedringene variere avhengig av hvilket pedagogisk ståsted man analyserer det ut fra. Mens faglige forbedringer ut fra et restaurativt kunnskapssyn vil være knyttet til det målbare læringsutbyttet, vil de faglige forbedringene ut fra et progressivt kunnskapssyn være å finne i selve læringsprosessen.

I dagens skolesystem er det hovedsakelig læringsutbyttet, uttrykt gjennom elevenes standpunkt- og eksamenskarakterer, som blir lagt til grunn når man snakker om elevenes faglige forbedring.

Bare å se på elevenes karakterer er imidlertid for snevert fordi læring i skolen innebærer så mye mer. Med utgangspunkt i pedagogiske teorier vil jeg problematisere begrepet faglige forbedringer ved å se på det både som prosess og produkt. Gjennom å gi begrepet et relativt vidt innhold, tar jeg sikte på å finne ut hva slags kunnskaper og ferdigheter elevene ved Stovner videregående skole faktisk tilegner seg gjennom det pedagogiske prosjektet.

Denne oppgavens problemstilling blir således som følger:

- ◆ *Hva kjennetegner den tilpassede opplæringen ved Stovner videregående skole, og på hvilken måte har skolens pedagogiske prosjekt ført til bedre tilpasset opplæring?*
- ◆ *Hvilke faglige forbedringer har skolen oppnådd gjennom prosjektet?*

## **4.1 Oppgavens videre innhold og avgrensning**

En hovedfagsoppgave har et begrenset omfang og derfor må jeg ta noen valg underveis, slik at det blir en naturlig avgrensning rundt temaet. Videre i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hovedmomentene i oppgaven, slik at det blir klart hvor fokuset for det videre arbeidet ligger.

### **4.1.1 Begrepsavklaring og metode**

De fleste teorier og begreper vil det bli redegjort for underveis i oppgaven. Jeg har imidlertid valgt å se nærmere på en del begreper og teorier knyttet til tilpasset opplæring og differensiering i kapittel 5. Dette gjør jeg for å sette fokus på viktige sider ved tilpasset opplæring og differensiering tidlig i oppgaven, og for å påse at differensiering og tilpasset opplæring går som en rød tråd gjennom oppgaven.

I denne oppgaven har jeg tatt med relativt mye empirisk materiale om Stovner videregående skole, noe jeg anser som nødvendig i og med at grunnlaget for problemstillingen ligger i skolens pedagogiske prosjekt. Før jeg starter med kapitlene som presenterer empirien og den pedagogiske teorien, gjør jeg i kapittel 6 rede for de metodene jeg har valgt å bruke i innsamlingen og bearbeidingen av det empiriske materialet.

### 4.1.2 Empirisk materiale

Før Stovner videregående skole implementerte NPH, ble det satt noen mål som skulle være styrende for prosjektet. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i disse målene i den empiriske undersøkelsen fordi samtlige mål, direkte eller indirekte, har noe med skolens tilpassede opplæring og faglige forbedringer å gjøre. Det empiriske materialet blir presentert i kapittel 7-9, og hvert kapittel representerer ulike tilnærminger til forskningsobjektet.

Først gir jeg en generell beskrivelse av Stovners pedagogiske prosjekt i kapittel 6. Her er fokuset rettet mot de organisatoriske tiltakene som har blitt implementert for å nå målene for prosjektet. Mer presist vil det si hvordan det pedagogiske prosjektet er organisert og bygd opp med henblikk på timeplanlegging, organisering av lærerne i fagteam og tilgangen til PC i elevenes læringsarbeid.

Organiseringen av det pedagogiske prosjektet sier imidlertid lite om hva som foregår i selve undervisningen. I tillegg til den generelle beskrivelsen av Stovner videregående skoles pedagogiske prosjekt, gjøres det også rede for en undersøkelse av norskundervisningen på grunnkurs allmennfag i kapittel 8. Målet med denne delen av undersøkelsen er å få fram hvordan undervisningen faktisk organiseres og gjennomføres i den daglige virksomheten, og således kunne si noe om selve undervisningsprosessen med henblikk på både differensieringspraksisen og de faglige forbedringene. Gjennom norskundervisningen på grunnkurs allmennfag vises en av flere måter undervisningen kan differensieres på. For å få fram flere sider av differensieringspraksisen ved skolen, gjør jeg også kort rede for undervisningen i matematikk på grunnkurs allmennfag. Jeg har valgt å ta med matematikkfaget i tillegg til norsk fordi dette faget har en helt annen differensieringspraksis.

I kapittel 9 gjøres det rede for en intern spørreundersøkelse som har blitt gjennomført på nesten alle NPH-kullene, samt det siste kullet som hadde tradisjonell undervisning – heretter kalt det tradisjonelle kullet. Det empiriske materialet fra spørreundersøkelsen vil gi en indikasjon på hvordan undervisningen virker inn på elevenes læring og trivsel. Mens undersøkelsen av undervisningen på grunnkurs allmennfag og den interne spørreundersøkelsen hovedsakelig sier noe om de prosessene som foregår i undervisningen, vil karakterene vise elevenes måloppnåelse

av de operasjonaliserbare målene i fagplanene, altså sluttproduktet. For å måle om NPH har ført til bedre karakterer, sammenlignes standpunktkarakterene på VK2 hos henholdsvis det tradisjonelle kullet og det første NPH-kullet, samt eksamenskarakterene i norsk. I tillegg har jeg sett på søkningen til Stovner. Søkningen til en skole sier ikke noe eksplisitt om selve undervisningen ved skolen, men det har ofte en sammenheng med hva slags rykte skolen har.

#### **4.1.3 Analyse av faglige forbedringer og differensiering**

I den videregående skolen er det mye fokus på læringsproduktet. Gjennom de målstyrte læreplanene evalueres elevenes måloppnåelse i form av standpunktkarakterer og eksamenskarakterer, og for mange er det særdeles viktig å få gode karakterer da disse er nøkkelen til videre utdanning og arbeidsliv. Det kan slik sett virke som om den restaurative pedagogikken råder i norsk skole, men skolehverdagen er også preget av det progressive tankegodset. Den restaurative pedagogikken kommer til uttrykk ved at skolen, på den ene siden, domineres av konkurranse og individualisme i henhold til prestasjoner, målstyring, karakterer og evaluering av læringsproduktet. Mens på den andre siden finner vi rester fra det progressive tankegodset med fokus på den aktive læringsprosessen, samarbeidet, prosjektarbeidet og den mer sosiale læringen (Østerud 2003).

Innenfor den pedagogiske teorien settes gjerne den restaurative og progressive pedagogikken opp som to motpoler man må velge mellom. Når man nærmer seg skolen i praksis, er det derfor sentralt å forholde seg til de to pedagogiske retningene for å ha en målestokk å gå ut fra. Det er nettopp i krysningpunktene mellom restaurativ og progressiv pedagogikk at jeg ønsker å se nærmere på elevenes læringsbetingelser og læringsutbytte i det pedagogiske prosjektet ved Stovner videregående skole. Deler av den gitte kunnskapen, altså læringsproduktet, kan måles gjennom elevenes grad av måloppnåelse, mens det er vanskelig å måle læringsprosessene og elevenes kompetanse ut fra det evalueringssystemet som finnes i dagens skole. Dette kommer av at det er en motsetning mellom kunnskapstestene som benyttes i skolen, og de ferdighetene som elevene tilegner seg gjennom læringsprosessene. Dette innebærer at man trenger andre evalueringformer i tillegg til den produktorienterte målingen. I og med at jeg i stor grad fokuserer på selve aktiviteten som foregår i undervisningen og elevenes læringsbetingelser,

anser jeg det prosessuelle som særdeles interessant, både i henhold til faglige forbedringer og tilpasset opplæring.

Ut fra et teoretisk perspektiv er det nær sammenheng mellom læringsbetingelser og læringsutbytte, og i kapittel 10 redegjør jeg for tre konstruerte klasserom som Ludvigsen (2000) har skissert for å belyse de teoretiske rammene rundt læringsprosessene og læringsutbyttet. De tre klasserommene er ”det tradisjonelle klasserommet”, ”det konstruktivistiske klasserommet” og ”klasserommet som læringsfellesskap”. Det førstnevnte klasserommet representerer mye av det vi finner innenfor restaurativ pedagogikk, mens de to andre klasserommene er mer forenlige med retninger som vektlegger prosessen i elevenes læring. De tre klasserommene brukes som teoretiske rammer for å finne ut hva slags faglige forbedringer Stovner videregående har nådd i henhold til både læringsbetingelser og læringsutbytte. I tilknytning til redegjørelsen av de tre klasserommene vil det bli gjort nærmere rede for bakenforliggende teoretiske synspunkter på læring, og på den måten knyttes ulike lærings syn til de konstruerte klasserommene.

I kapittel 11 analyserer jeg hva slags faglige forbedringer det pedagogiske prosjektet ved Stovner videregående har ført til, og i den sammenheng vil deler av den pedagogiske teorien i kapittel 10 stå sentralt. Som en tilnærming til begrepet faglige forbedringer, tar jeg utgangspunkt i tre kvalitetsområder: resultat kvalitet, prosess kvalitet og struktur kvalitet. Gjennom teori og empiri analyserer jeg undervisningsprosessene i norskundervisningen sett i lys av hvordan målstyrte læreplaner og summativ evaluering påvirker og styrer undervisningsprosessene og elevenes læring.

Eisner vektlegger samsvaret mellom prosess og produkt, og dette samsvaret mellom prosess og produkt vil bli brukt som en målestokk for å finne ut mer om hva slags kunnskap som ligger til grunn for undervisningen ved Stovner videregående skole. Norskundervisningen på grunnkurs allmennfag vil fungere som et eksempel på hva slags undervisningsprosesser som foregår ved skolen, og på den måten belyse prosesskvaliteten. Gjennom å analysere undervisningsprosessene kan vi med støtte i Eisners teori finne ut noe om kvaliteten på den læringen som foregår ved skolen fordi prosessene er avgjørende for hva slags læringsresultater elevene ender opp med.

I kapittel 12 drøfter jeg differensieringsbegrepet ut fra både et teoretisk og empirisk perspektiv. For å analysere differensieringspraksisen i norsk og matematikk på grunnkurs allmennfag ved Stovner videregående, tar jeg utgangspunkt differensieringsteori og differensieringsmodeller i kapittel 5. Her vil fire differensieringsmodeller av Elisabeth O. Kolbjørnsen stå sentralt. Gjennom en teoretisk drøfting av de fire differensieringsmodellene viser jeg fordeler og ulemper knyttet til hver og en av dem. I denne analysen vil følgende dimensjoner stå sentralt: Tradisjonell undervisning kontra aktivitetsorientert undervisning, og den individuelt praktiserende lærer kontra lærerteam med parallelllagte timeplaner. Poenget med dette skillet er å vise hvilke differensieringsmuligheter man har innenfor aktivitetsorientert undervisning som man ikke har ved tradisjonell undervisning, og hvilke differensieringsmuligheter lærerteam med parallelllagte timeplaner har, som individuelt praktiserende lærere ikke har.

Etter den teoretiske analysen trekker jeg inn differensieringspraksisen i norsk og matematikk ved Stovner. Her vil jeg se nærmere på hvordan man innenfor disse fagene utnytter det handlingsrommet som NPH har åpnet opp for sett i lys av den foregående teoretiske drøftingen og det empiriske materialet fra de to fagene i kapittel 8.

#### **4.1.4 Konklusjon**

Avslutningsvis i både kapittel 11 og 12 analyserer og drøfter jeg henholdsvis de faglige forbedringene og differensieringspraksisen ved Stovner videregående skole. Disse analysene og drøftingene besvarer i stor grad problemstillingen. For å ikke å gjenta meg selv for mye, trekker jeg derfor først og fremst opp hovedlinjene i konklusjonen og hever perspektivet slik at det kommer fram noen sentrale overordnede trekk ved problemstillingen.

## 5.0 TILPASSET OPPLÆRING OG DIFFERENSIERING<sup>3</sup>

I Opplæringsloven, som er det overordnede styringsverktøyet for den videregående skolens virksomhet, blir følgende presisert om tilpasset opplæring: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Kunnskapsdepartementet 1998).

Som et resultat av dette kravet i Opplæringsloven, skal undervisningen differensieres slik at den enkelte elev får et tilpasset undervisningstilbud. Tilpasset opplæring er således prinsippet som ligger bak differensieringen, mens differensiering er middelet for å nå den tilpassede opplæringen (Strandkleiv og Lindbäck 2005:138).

Differensiering blir ikke berørt i Opplæringsloven, men i *Videregående opplæring* (Stortingsmelding nr. 32 (1998-99)) blir det gjort nærmere rede for begrepet. Der står det at selv om det foregår en form for organisatorisk differensiering i forbindelse med elevenes valg av fag, kurs og studieretninger i den videregående opplæringen, er ikke dette nok for å sikre elevene tilpasset opplæring. Dette kommer av at elevene har ulike evner og forutsetninger for å nå læreplanmålene, og det er derfor behov for en fleksibel undervisning som åpner for ulike differensieringsformer. I denne sammenheng viser departementet til at den enkelte skole må utnytte det store handlingsrommet for tilpasset opplæring som Reform 94 gir rom for. Dette må skje gjennom at skolene legger til rette for fleksible organiseringer og utnytter ressursene sine på en best mulig måte, slik at de kan gjennomføre både organisatorisk og pedagogisk differensiering (Stortingsmelding nr 32 (1998-99)) i Dale m.fl. 2003:12).

### 5.1 Organisatorisk og pedagogisk differensiering

Ifølge Imsen (1997) er det to helt sentrale faktorer som alltid vil være av betydning når man differensierer undervisningen, og det er hensynet til elevgrupperingen og hensynet til

---

<sup>3</sup> Da jeg skrev hjemmeoppgave på grunnfag pedagogikk, skrev jeg også om differensiering. I den oppgaven var jeg inne på de ulike differensieringsmetodene og modellene som det redegjøres for i dette kapitlet. Jeg tror imidlertid ikke at jeg har brukt noen av de samme kildene i denne oppgaven som de som ble brukt på grunnfaget. Jeg har ikke tilgang til grunnfagsoppgaven min, så derfor har jeg ikke fått sjekket om noen av kildene skulle være felles.

lærestoffet. Når det gjelder organiseringen av elevgrupperingene, skiller man gjerne mellom to typer differensiering; *organisatorisk* og *pedagogisk differensiering*. Ved organisatorisk differensiering deles elevene inn i atskilte klasser eller grupper etter nivå, evner eller interesser. Ved denne formen for differensiering oppnår man forholdsvis homogene klasser ut fra de kriteriene man deler elevene inn etter. Ved pedagogisk differensiering derimot er elevene mer tilfeldig plassert i klassene, og derfor er klassene mer heterogene ved pedagogisk differensiering enn det som er tilfelle ved organisatorisk differensiering. Når elevene går i heterogene klasser, må det således settes i verk ulike differensieringstiltak for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev eller grupper av elever innenfor klassens ramme (s. 255-256).

Felles for mye av den pedagogiske teorien, som omhandler differensiering, er at det skisseres et relativt statisk skille mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering: Enten er elevene sammenholdte i heterogene klasser, eller så er de organisert i varige homogene grupper. I *Videregående opplæring* (Stortingsmelding nr. 32 (1998-99)) vises det imidlertid til at skolene må legge til rette for fleksible organiseringer og utnytte ressursene på en best mulig måte (se kapittel 5.0). Hvis dette skal være mulig, må det statiske skillet mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering utfordres og oppheves. Det er altså ikke snakk om et enten eller, men et både og. For at bruken av pedagogisk og organisatorisk differensiering skal gi mening ut fra dagens krav om tilpasset opplæring, må således differensieringsformene gjøres mer dynamiske.

Når det gjelder den organisatoriske differensieringen, kan både skolens ledelse og lærere gjennomføre dette. Hvis skolens ledelse står bak den organisatoriske differensieringen, vil mest sannsynlig organiseringen skje på relativt varig basis og på grunnlag av karakterer. Dermed vil man lett få en form for organisatorisk differensiering som ligger tett opp til den statiske ordningen som man hadde på ungdomstrinnet fram til 1960-tallet. Hvis denne myndigheten er delegert ned til et lærerteam, som samarbeider om organiseringen og gjennomføringen av undervisningen, og det i tillegg er parallelllagte timeplaner for alle klassene på trinnet, har man derimot helt andre forutsetninger for fleksibel bruk av organisatorisk differensiering. Dette kommer av at lærerne på teamet har førstehåndskjennskap til elevene, og kan foreta endringer underveis ettersom behovene dukker opp i undervisningen.



For å få fram differensieringsmulighetene innenfor ulike undervisningspraksiser, vil jeg i det videre arbeidet bruke organisatorisk differensiering om alle former for omgruppering i homogene grupper/ klasser, og ikke bare som varige organiseringer over lengre perioder. Mens pedagogisk differensiering er rettet mot det som skjer når elevene er samlet i sin opprinnelige heterogene klasse.

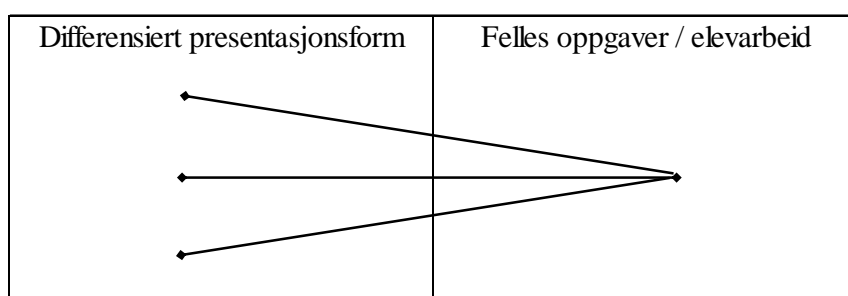
Innenfor pedagogisk differensiering er tempodifferensiering, kvalitativ differensiering og kvantitativ differensiering typiske måter å differensiere undervisningen på i forbindelse med elevenes arbeid med lærestoffet:

- ◆ **Tempodifferensiering** er en metode hvor elevene arbeider med det samme lærestoffet, men i ulikt tempo. Gjennom tempodifferensiering sikrer man dermed at progresjonen tilpasses hver enkelt elevs læringstempo ved at de får bruke den tiden som er nødvendig for å tilegne seg det stoffet de jobber med.
- ◆ **Kvalitativ differensiering** innebærer at elevene arbeider med lærestoff som er kvalitativt forskjellig. Det betyr at elevene arbeider med ulike temaer innenfor et emne, og at innholdet i de ulike temaene kan ha forskjellig vanskelighetsgrad. Gjennom den kvalitative differensieringen kan de flinke elevene få muligheten til å jobbe med vanskelige temaer, mens svake elever jobber med enkle temaer. I tillegg kan arbeidsmetodene som elevene bruker, variere fra elev til elev.
- ◆ **Kvantitativ differensiering** blir også kalt nivå-differensiering. Innenfor denne typen differensiering reguleres mengden på lærestoffet og omfanget av oppgavene etter elevenes arbeidskapasitet. På den måten arbeider elevene med det samme emnet, men noen går dypere inn i stoffet enn andre. Dette skjer ved at de flinkeste elevene løser oppgaver som er mer omfattende eller vanskeligere, eller de løser flere oppgaver enn de faglig svake elevene (Strandkleiv og Lindbäck 2005:139-142).

## 5.2 Fire differensieringsmodeller<sup>4</sup>

Elisabeth O. Kolbjørnsen (2001) presenterer fire differensieringsmodeller som viser ulike måter å organisere undervisningen på når man differensierer. I tre av modellene er enten bare klasseromsundervisningen<sup>5</sup> eller bare den elevaktiviserende undervisningen differensiert, mens i én av modellene er både klasseromsundervisningen og den elevaktiviserende undervisningen differensiert. Modellene viser også hvordan tidsaspektet virker inn på differensieringsmulighetene. Tre av modellene bygger på et relativt tradisjonelt undervisningsmønster hvor klasseromsundervisningen opptar mye av tiden, mens en av modellene setter av mesteparten av tiden til elevaktiviteter.

I den første differensieringsmodellen til Kolbjørnsen, modell A, blir klasseromsundervisningen differensiert, mens elevene får felles oppgaver uavhengig av nivå eller interesse i det etterfølgende elevarbeidet. Den differensierte tilnærmingen til lærestoffet kan skje ut fra at lærestoffet blir gjennomgått på ulike faglige nivåer, eller det kan åpnes opp for ulike presentasjonsformer, slik at elevene kan tilegne seg lærestoffet på ulike måter. Fordi elevene blir delt inn i klasser eller grupper i presentasjonsformen, skjer det en form for organisatorisk differensiering i gjennomgangen av lærestoffet innenfor denne modellen. Målet med modellen er således at man gjennom å differensiere presentasjonen av det nye stoffet, skal få elevene til å mestre de samme oppgavene til slutt.

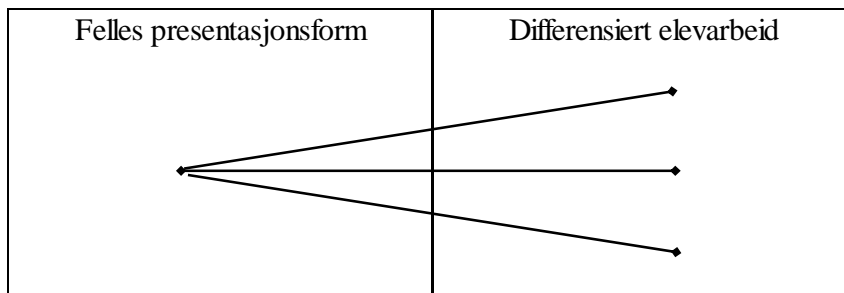


Figur 1: Differensieringsmodell A

<sup>4</sup> Dette kapitlet bygger på Kolbjørnsen 2001:58-61

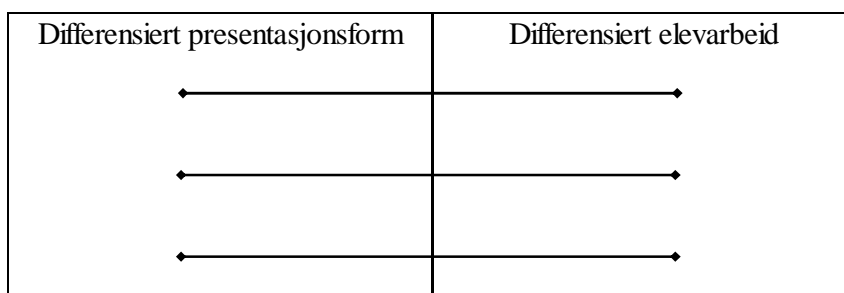
<sup>5</sup> Klasseromsundervisning og fellesundervisning brukes om lærerstyrt undervisning hvor læreren formidler lærestoffet til elevene.

I differensieringsmodell B skjer det motsatte av det som var tilfelle innenfor modell A. I modell B blir nemlig lærestoffet gjennomgått i samlet klasse, mens differensieringen skjer i tilknytning til det etterpåfølgende elevarbeidet. I denne differensieringsmodellen er det derfor pedagogisk differensiering som benyttes.



Figur 2: Differensieringsmodell B

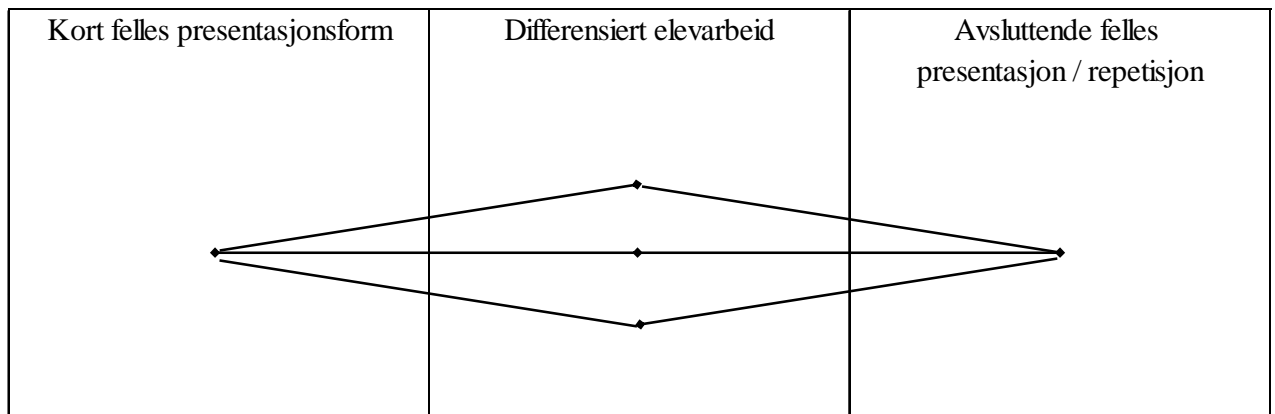
I kontrast til differensieringsmodell A og B, hvor enten bare gjennomgangen av lærestoffet eller bare elevarbeidet blir differensiert, blir både presentasjonen av nytt lærestoff og arbeidsoppgavene differensiert i modell C. Det innebærer at elevene er skilt både i gjennomgangen av lærestoffet og i arbeidet med lærestoffet. Denne modellen legger til rette for homogene grupper.



Figur 3: Differensieringsmodell C

I den siste differensieringsmodellen til Kolbjørnsen har elevene først en kort gjennomgang i felles klasse. Deretter jobber de differensiert med arbeidsoppgaver, for så til slutt at klassen samles til en felles oppsummering. Kolbjørnsen understreker at tidsbegrepet må være kort både i felles gjennomgang og avsluttende repetisjon. Denne siste modellen understreker viktigheten av

aktivitet i læringsarbeidet ved at fokuset er rettet mot elevenes arbeid med lærestoffet, og ikke deres passive mottakelse av kunnskap fra læreren. På grunn av at det differensierte elevarbeidet dominerer i differensieringsmodell D, hevder Kolbjørnsen at denne modellen åpner opp for bedre differensiering innenfor den heterogene klasse enn det som er tilfelle med modell A og B.



Figur 4: Differensieringsmodell D

## 6.0 METODER

Hensikten med dette forskningsprosjektet har vært å undersøke differensieringsmulighetene og de faglige forbedringene ved Stovner videregående skole. Et sentralt spørsmål har derfor vært hvordan jeg skulle nærme meg undersøkelsesobjektet på en mest mulig hensiktsmessig måte. Valg av metode er viktig for å få samlet inn empirisk materiale som belyser de problemområdene man ønsker å undersøke nærmere, og metodevalget er avgjørende for både gyldigheten og overføringsverdien til forskningsarbeidet. Hvilke metodevalg man tar, avhenger av hva som er forskningsobjektet, hva man ønsker å finne ut om forskningsobjektet og hvilke materiale man har tilgang til (Hellevik 1991).

Innenfor vitenskapen skiller man mellom kvantitativt og kvalitativt orientert forskning. Ved kvantitativt orientert forskning fokuserer man på data som kan uttrykkes i form av rene tall. Denne typen forskning vektlegger således utbredelse, antall og mengde. Kvalitativt orientert forskning, derimot, vektlegger data som belyser innhold og betydning. Følgelig brukes kvantitative metoder når formålet er å gi oversikt over større populasjoner som gir statistiske generaliseringer, mens kvalitative metoder egner seg best i forbindelse med analytiske beskrivelser hvor formålet er å få fram helheter (Grønmo 1996:73-74, Wadel 1991:9).

For å finne ut på hvilken måte det pedagogiske opplegget ved Stovner har ført til bedre differensiering og faglige forbedringer, har forskningsprosessen vært rettet mot både prosess og produkt. Det er imidlertid innholdet i og rundt undervisningen som har vært viktigst for å belyse problemstillingen, og undervisningsprosessene har stått i sentrum for forskningsarbeidet. Det har derfor vært naturlig å velge et kvalitativt forskningsdesign (Wadel 1991:10-11).

Et feltarbeid fremstilles ofte som en case. Ifølge Andersen (1997) er case-studiet utbredt innenfor samfunnsvitenskapene, men det finnes ingen klar fellesforståelse av hva dette studiet refererer til. På den ene yttersiden finner vi de som mener at case-studiet ikke er ordentlig vitenskap, mens på den andre yttersiden finner vi de som ser på case-studiet som et alternativ til konvensjonell vitenskap (s. 9-10). Yin (1989) definerer case-studiet på følgende måte:

*A case study is an empirical inquiry that:*

- *investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when*
- *the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which*
- *multiple sources of evidence are used (s. 23).*

Feltarbeid er et kvalitativt forskningsarbeid, men ikke en kvalitativ metode fordi et feltarbeid også kan innebefatte kvantitativ metode. I en case-studie kan derfor både kvalitativ og kvantitativ metode inngå (Wadel 1991:10, Yin 1989:24). Store deler av denne oppgaven bygger på kvalitativ metode i form av deltakende observasjon, dokumentanalyse og intervju. I tillegg blir også kvantitative metoder, som spørreundersøkelse og andre statistiske utregninger, benyttet. De kvalitative dataene er utformet som en case for at det pedagogiske prosjektet ved Stovner skal framstilles innenfor en kontekst.

Jeg har nærmet meg forskningsobjektet ut fra ulike posisjoner. For det første har skolens pedagogiske prosjekt med fokus på de organisatoriske faktorene blitt studert. Dette har skjedd gjennom en kombinasjon av deltakende observasjon, dokumentanalyse og åpent intervju. For det andre har undervisningsprosessen ved skolen også vært til gjenstand for nærmere undersøkelser gjennom deltakende observasjon, dokumentanalyse og intervju. Dessuten har ledelsen ved Stovner gjennomført en intern spørreundersøkelse som belyser grunnkurselevenes vurdering av undervisningen, og deler av denne spørreundersøkelsen har jeg valgt å ta med i forskningsarbeidet. I tillegg blir det også gjort rede for en del statistisk materiale som er telt opp og framstilt i prosent for å belyse en del faktiske tall som underbygger mye av det materialet som kommer fram gjennom de kvalitative metodene.

Tilnærmingen til denne hovedoppgavens forskningsobjekt kan karakteriseres som en metodetriangulering fordi det brukes forskjellige metoder og innfallsvinkler i tilnærmingen til forskningsobjektet. Ifølge Grønmo (1996) er det en fordel å kombinere kvantitativ og kvalitativ metode i metodetriangulering fordi svakhetene som er knyttet til den ene metodetypen, kan oppveies gjennom sterke sider ved den andre metodetypen, og således kan metodene supplere hverandre. Dette betyr at man gjennom metodetriangulering kan kombinere den oversikten som

kvantitativ metode gir i form av oversikt og statistikk med den innsikten og forståelsen som kvalitativ metode gir gjennom inngående kjennskap til undersøkelsesobjektet.

## **6.1 Objektivitet, reliabilitet, validitet og generalisering**

Den kvalitative forskningen dekker andre forskningsområder enn naturvitenskapelige metoder og tradisjoner. Dette kommer blant annet av at man må stille andre krav til objektivitet innenfor samfunnsvitenskapene enn det som er tilfelle for naturvitenskapene. Ut fra en positivistisk forskertradisjon kan man forklare objektivitet ut fra følgende definisjon av reliabilitet og validitet:

*”reliability” is the extent to which a measurement procedure yields the same answer however and whenever it is carried out; ”validity” is the extent to which it gives the correct answer (Kirk og Miller 1986:19).*

Man kan imidlertid ikke ha det samme objektivitetskravet til forskningen innenfor samfunnsvitenskapene som til naturvitenskapene, og man må derfor stille andre krav til objektivitet innenfor disse vitenskapene. Årsaken til at man må lempe på objektivitetskravet innenfor samfunnsforskningen, er at forskeren på en eller annen måte alltid vil virke inn på forskningsobjektet sitt. Det er ikke mulig å fjerne alle personlige elementer innenfor kvalitativ forskning. Dette kommer av at forskeren er styrt av personlige erfaringer og holdninger og av teoretisk og empirisk viten, samt at forskeren interagerer med forskningsobjektet. Det betyr ikke at den kvalitative forskningen er subjektiv, men at man må lempe på kravene til objektiviteten. Gjennom en kvalitativ undersøkelse av undersøkelsesobjektene og den konteksten de inngår i, prøver man å finne typiske trekk ved det feltet man forsker på, og prøver å forklare det man har undersøkt gjennom empiriske og logiske aspekter. Således prøver man å bekrefte dataene sine gjennom en intersubjektiv enighet (Fog 1997).

En mer passende definisjon av objektivitet innenfor samfunnsvitenskapene er således:

*Objectivity is the simultaneous realization of as much reliability and validity as possible. Reliability is the degree to which the finding is independent of accidental circumstances of the research, and validity is the degree to which the finding is interpreted in a correct way (Kirk og Miller 1986:20).*

Som forsker er det mitt ansvar å sikre at det empiriske materialet er så reliabelt og valid som mulig. Det er derfor nødvendig å gjøre grundig rede for både hensikt og fremgangsmåte rundt de datainnsamlingene jeg har benyttet i dette arbeidet. Analysene er basert på intervjuene, dokumentanalysene og observasjonene som jeg har utført i forbindelse med innsamlingen av dataene i kombinasjon med teori og egne refleksjoner basert på dataene.

Generaliserbarhet dreier som i hvilken grad resultatene fra en undersøkelse har gyldighet utover det gitte forskningsfeltet. Kvale (1997) skiller mellom tre typer generaliserbarhet; naturalistisk generalisering, statistisk generalisering og analytisk generalisering. De to førstnevnte generaliseringene er problematiske å gjennomføre innenfor samfunnsvitenskapene, og blir hovedsakelig benyttet innenfor naturvitenskapene, mens analytisk generalisering blir benyttet innenfor case-studien (s. 210-211). Forskjellene i bruk av generaliseringstyper finner vi i utformingen av kvantitative og kvalitative forskningsdesign. Mens den kvantitative forskningen tar utgangspunkt i teori og genererer data gjennom et representativt utvalg ut fra objektive kriterier, er case-studiene som oftest induktive fordi hypoteser og teoretisk stoff fremkommer underveis i forskningsprosjektet, og det er utvidelse og generering av teori som er hensikten med en slik forskning (Andersen 1997:17, Yin 1984:21).

Analytisk generalisering innebærer at man ut fra resultatene i en situasjon, kan forutsi hva som kommer til å skje i en annen situasjon. For at dette skal være mulig kreves det at man i analysen får fram likheter og forskjeller mellom de to situasjonene (Kvale 1997:210-211). Dette vil skje gjennom en begrepsgjøring og klargjøring av sammenhenger som er gyldige for bestemte klasser av fenomener under bestemte betingelser (Andersen 1997).

Utgangspunktet for dette forskningsarbeidet var ikke å generere teori. Etter hvert som forskningsarbeidet har utviklet seg, har jeg imidlertid sett at en del av den teorien som jeg har kommet fram til i analysen, kan ha gyldighet utover undervisningspraksisen ved Stovner.



## **6.2 Feltarbeid i egen kultur**

Grønmo (1996) forklarer deltakende observasjon som en metode hvor forskeren selv deltar i de sosiale prosessene som studeres. Gjennom deltakelsen observeres de øvrige aktørene og relasjonene mellom dem (s.77). På en eller annen måte er alle samfunnsforskere deltakende observatører, om det så er bevisst eller ubevisst, åpent eller skjult, og derfor er det vanskelig å avgrense deltakende observasjon som metode (Hammersley og Atkinson 1996:31).

Man kan skille mellom fire underkategorier som den deltakende observatør kan innta til forskningsarbeidet:

- Fullstendig deltaker
- Observerende deltaker
- Deltakende observasjon
- Fullstendig observatør

(Junker 1960 og Gold 1958 i Hammersley og Atkinson 1996:131-137)

Fra Stovner videregående skole initierte NPH-prosjektet i 2002 og fram til det ble kjent at jeg skrev hovedoppgave om skolens pedagogiske prosjekt vinteren 2004, var jeg i kraft av min lærerstilling ved skolen automatisk en observatør. Denne observatørrollen kan karakteriseres som fullstendig deltakelse, og det vil si at forskeren er et fullverdig medlem av det samfunnet det forskes på, samt at forskningen pågår i det skjulte (ibid). Etter hvert som det ble kjent at jeg skrev hovedoppgave om det pedagogiske prosjektet ved skolen, ble rollen som deltakende observatør mer uklar. Samtidig har det vært lite fokus på mitt forskningsarbeid blant kollegaene, og jeg har nok derfor ikke blitt sett på som en observatør, men som en kollega. Således kan man si at min rolle som fullstendig deltaker mer eller mindre har vedvart gjennom hele perioden. Det som kanskje først og fremst har endret seg, er min egen bevissthet rundt rollen som fullstendig deltakende observatør.

Det er både fordeler og ulemper knyttet til min observatørrolle som fullstendig deltaker. Hammersley og Atkinson (1996) fremhever at fordelene med ”fullstendig deltakelse” i forskningsfeltet er at man får kunnskap fra innsiden. Ulempen, derimot, er at fullstendig

deltakelse som regel virker begrensende fordi en som skjuler sin forskning, i mindre grad blir involvert i det sosiale miljøet enn det som er tilfelle for en som er åpen om sin forskning (s. 133). Videre viser Wadel (1991) at det også knytter seg fordeler og ulemper til det å studere et felt som er en del av ens egen virkelighet. Fordelen er at det er mer praktisk og faglig enklere enn feltarbeid i fremmede kulturer fordi det er gjensidig kunnskap mellom forskeren og det objektet som studeres. Denne felleskunnskapen gjør det enklere for forskeren å forstå det han observerer. På den annen side kan den gjensidige felleskunnskapen, som oppstår ved feltarbeid i egen kultur, resultere i at en del interessante fenomener ikke blir oppdaget fordi man unnlater å stille spørsmål som man automatisk stiller når man studerer fremmede kulturer (s. 18-19).

På grunn av min posisjon ved Stovner videregående skole visste jeg en del om deler av miljøet og svært lite om andre deler av miljøet. Samtidig var kunnskapene jeg satt inne med i stor grad ervervet som lærer og kollega, og ikke som åpen forsker. En annen viktig faktor var at jeg fort kunne være farget av min egen praksis og de erfaringer jeg selv har gjort i undervisningen. Med bakgrunn i disse antakelsene innså jeg at det var problematisk å benytte deltakende observasjon som hovedmetode i det videre forskningsarbeidet. I stedet måtte jeg velge alternative metoder. Gjennom bevisst å benytte andre metoder enn deltakende observasjon, har jeg prøvd å gjøre noe med de ulempene som nevnes i avsnittet ovenfor. Likevel er det helt klart at observasjon som metode har blitt brukt i hele forskningsarbeidet. Dette kommer av at så lenge man er i forskningsfeltet, er det ikke mulig å sperre ute denne datakilden.

### **6.3 Dokumentanalyse**

Dokumentanalyse består i å analysere skrevne tekster, og dette er en vanlig analyseform innenfor kvalitativ forskning (Hodder 1998:111). I denne oppgaven har dokumentanalyse blitt brukt på to ulike nivåer som en del av tilnærmingen til forskningsobjektet. For det første har dokumentanalyse blitt benyttet i forbindelse med redegjørelsen av de bakenforliggende organisatoriske faktorene og rammene rundt NPH-prosjektet. I tillegg har dokumentanalyse vært et viktig bidrag til undersøkelsen av norskundervisningen på grunnkurs allmennfag.

Dokumentanalyse er ofte en relevant kilde innenfor kvalitativ forskning, så sant kildene blir brukt med varsomhet og kritisk sans. I dette ligger det at man ikke må anse dokumentene som nøyaktige beskrivelser av virkeligheten. Dette kommer blant annet av at enhver tekst er skrevet ut fra bestemte formål og til et bestemt ”publikum”, og tekstene vil alltid være mer eller mindre normative. I tillegg er gapet mellom forfatteren og leserne større i en skriftlig tekst enn i andre kontekster, noe som skaper rom for større variasjon i henhold til tolkninger sammenlignet med andre undersøkelsesmetoder. Når man jobber med et dokument, er det derfor hele tiden viktig å prøve å identifisere disse forholdene, slik at man reduserer sannsynligheten for å bli villedet av funn i dokumentene. Av samme grunn bør man også bruke andre kilder og metoder i tillegg til dokumentanalyse fordi en ensidig bruk av dokumentanalyse fort vil representere feilkilder. Således vil en fornuftig bruk av dokumentanalyse være å bekrefte og utvide andre kilder, eller det kan benyttes som et utgangspunkt for videre undersøkelser (Hodder 1998, Yin 1989:85-87).

Dokumentene i dette forskningsarbeidet divergerer både i forhold til forfattere, formål og mottakere av tekstene. Det ene dokumentet er en søknad om å bli demonstrasjonsskole, skrevet av ledelsen ved skolen i den hensikt å appellere til juryen av demonstrasjonsskoleordningen. Det andre dokumentet består av en rekke dagsplaner og arbeidsoppgaver som en norsklærer har lagd til klassen sin innenfor en periode på åtte uker. Jeg anser det sistnevnte dokumentet som mer troverdig enn det førstnevnte på bakgrunn av at det førstnevnte dokumentet er skrevet for å overbevise, mens det andre dokumentet består av tekster som skal orientere elevene om innholdet i undervisningen, og som i tillegg viser de arbeidsoppgavene elevene faktisk har jobbet med.

For å sikre mot feilkilder i de to dokumentene har begge blitt kombinert med andre kilder. Som vist ovenfor har det foregått en observasjon både i forkant av og parallelt med de andre undersøkelsene. Dokumentanalysene har både bekreftet og avkreftet en del av de observasjonene og erfaringene jeg har gjort på forhånd, samtidig som disse analysene også har åpnet for videre undersøkelser. I tillegg har jeg intervjuet de aktuelle personene som står bak dokumentene for å få utfyllende informasjon der dokumentene ikke strekker til, og for oppklarende spørsmål når det har vært vanskelig å tyde tekstene. Når det gjelder søknaden om å bli demonstrasjonsskole, har jeg valgt å bare ta med det som jeg anser som ”faktiske” forhold. Det vil si skolens intensjoner

med NPH-prosjektet og de observerbare organisasjonsmessige tiltakene som er satt i verk for å gjennomføre målene. Skolens ledelse viser til en del resultater som er oppnådd etter at NPH-prosjektet ble implementert, men de er ikke gjengitt i forbindelse med dokumentanalysen på grunn av faren for feilkilder. I stedet har jeg sett nærmere på skolens mål gjennom alternative undersøkelser som viser i hvilken grad målene er nådd. I denne sammenheng har altså dokumentet vært utgangspunktet for videre undersøkelser.

## **6.4 Åpent intervju**

Intervju er en viktig datakilde fordi det gir tilgang til informasjon som er problematisk å innhente på andre måter (Hammersley og Atkinson 1996:158). Patton (1990) skiller mellom tre ulike måter å samle inn kvalitative data på gjennom åpne intervjuer, og disse tre intervjuformene skiller seg fra hverandre med hensyn til graden av standardiserte spørsmål:

- **Intervju som en uformell samtale:** Denne intervjuformen baserer seg på den naturlige samtalen, og spørsmålene som blir stilt, skjer på grunnlag av den naturlige utviklingen som samtalen tar i løpet av intervjuet.
- **Temabasert intervjuguide** er en intervjuform hvor forskeren på forhånd har satt ned en del temaer som han ønsker å undersøke nærmere i løpet av intervjuet. Utover denne temalisten, som forskeren skal innom i løpet av intervjuet, står han fritt i forhold til spørsmålenes rekkefølge, samt at spørsmålene gjerne kan formuleres underveis i intervjuet.
- **Det standardiserte intervjuet med åpne spørsmål** består av et sett med spørsmål som er nøye formulert og bestemt på forhånd (s. 280).

Jeg intervjuet tre personer i løpet av undersøkelsesperioden, og disse var rektor, norsklæreren og matematikklæreren. Utgangspunktet for intervjuene med rektor var observasjoner og dokumentanalyse, mens intervjuene med norsklæreren bygde hovedsakelig på dokumentanalyse, og intervjuet med matematikklæreren var et supplement til tidligere ervervet informasjon gjennom observasjon. Det ble gjennomført flere intervjuer med rektor og norsklæreren, mens det bare ble gjennomført et intervju med matematikklæreren. Jeg brukte også til dels forskjellige intervjuformer overfor de tre respondentene. Intervjuene med rektor ble utformet som uformelle samtaler, mens med norsklæreren ble temabasert intervjuguide brukt i kombinasjon med mer

uformelle samtaler. I intervjuet med matematikklæreren ble det bare brukt temabasert intervjuguide. De temabaserte intervjuguidene divergerte imidlertid noe idet temalisten i intervjuet med matematikklæreren var mye mer detaljert enn i intervjuene med norsklæreren. Jeg valgte bort det standardiserte intervjuet med åpne spørsmål fordi denne intervjuformen egner seg best når man har flere respondenter og lite tid til disposisjon, samt at jeg ønsket fleksibilitet og dybde i intervjuene, og det ville jeg i større grad oppnå med de valgte intervjuformene framfor å bruke et standardisert intervjueskjema.

Det knytter seg både styrker og svakheter til alle de tre intervjuformene. Intervju som uformell samtale gir stor grad av fleksibilitet fordi forskeren står relativt fritt i forhold til hvilken retning han ønsker at samtalen skal ta ved å stille spørsmål etter hvert som det dukker opp interessante resonnementer hos respondenten. En slik intervjuform krever imidlertid at det oppstår en god kommunikasjon mellom intervjueren og respondenten, og at forskeren har gode intervjuferdigheter og er oppmerksom under intervjuet. Hvis ikke, kan det oppstå feilkilder skapt av forskeren. Hvis forskeren er i feltet over en periode, er det mulig å gjennomføre flere intervjuer av denne typen i løpet av forskningsperioden. På den måten kan forskeren stille spørsmål etter hvert som det dukker opp nye spørsmål i forskningen. En tydelig svakhet ved denne intervjuformen er at dataene blir samlet inn på en usystematisk måte, og det kan vanskeliggjøre organiseringen av dataene og dataanalysene. Når det gjelder intervju med temabasert intervjuguide, gir også denne intervjuformen relativt stor grad av fleksibilitet, men fordi temaguiden er utformet på forhånd, er denne intervjuformen til en viss grad styrt. Den temabaserte guiden gjør datainnsamlingen noe mer systematisk, og logiske hull i dataene kan bli foregripet og utelukket. Svakhetene ved denne intervjuformen er at viktige og fremtredende områder kan bli utelatt på grunn av uoppmerksomhet fra intervjuerens side (Patton 1990:281-289).

Intervjuene med skolens rektor, som var utformet som uformelle samtaler, forble uformelle gjennom hele forskningsprosessen fordi jeg fikk tilstrekkelig med informasjon gjennom denne intervjuformen. Den egentlige intensjonen var å gjennomføre et større intervju med temaguide, men etter hvert innså jeg at det ikke var nødvendig. Som en naturlig del av jobben og gjensidig interesse for skolen og dens pedagogikk, har vi i ulike jobbsammenhenger diskutert dette temaet,

og gjennom disse samtalene har jeg fått svar på ting jeg har lurt på. Samtalene med rektor har ikke båret preg av å være en intervjusituasjon, men samtidig har han hele tiden vært klar over at jeg har samlet inn data til forskningsarbeidet.

Når det gjelder intervjuene med norsklæreren, samlet jeg inn hovedinformasjonen i tilknytning til to temabaserte intervjuer, men mellom disse intervjurundene hadde jeg også uformelle samtaler med han. I de temabaserte intervjuene med norsklæreren skrev jeg ned en del notater i løpet av intervjuet, og disse tok jeg med meg tilbake til analysearbeidet slik at jeg kunne fylle ut tomrom der jeg ikke hadde fått nok informasjon gjennom å analysere dokumentene. I denne sammenheng fikk jeg bekreftet eller justert tolkninger som jeg var usikker på om var rette eller gale. De mer uformelle samtalene foregikk ved at jeg henvendte meg til norsklæreren for å få svar på enkeltstående spørsmål eller stille et oppfølgingsspørsmål i etterkant av de temabaserte intervjuene. Mens de temabaserte intervjuene foregikk på skolens lærerværelse, skjedde den uformelle samtalen mer adhoc ved passende anledninger. Felles for begge intervjuene var at det var en uformell, men saklig tone mellom respondenten og meg.

Det temabaserte intervjuet med matematikklæreren foregikk under samme forhold som det temabaserte intervjuet med norsklæreren, men intervjuet ble bare gjennomført en gang. Til gjengjeld var temalistene i intervjuet med matematikklæreren både mer fokusert og detaljert enn det som var tilfelle med norsklæreren. Dette kom av at min interesse for å intervju matematikklæreren begrenset seg til differensieringsspørsmålet.

I alle intervjuene måtte jeg passe på at jeg ikke produserte feilkilder, noe som det spesielt er en fare for ved intervju utformet som uformell samtale, men som også fort kan skje ved bruk av temabasert intervjuguide, hvis intervjueren er ukonsentrert eller urutinert. Fordi jeg hadde muligheten til å stille uformelle oppfølgingsspørsmål til alle respondentene mine, benyttet jeg meg av denne muligheten i de tilfellene jeg anså det som nødvendig. På den måten prøvde jeg å sikre meg mot eventuelle feiltolkninger.

## **6.5 Spørreundersøkelse og annet statistisk materiale**

Hvert år siden året før NPH-prosjektet ble implementert, har ledelsen ved Stovner videregående skole gjennomført en intern spørreundersøkelse på grunnkurs allmennfag. I disse årlige spørreundersøkelsene har skolen samlet inn en god del materiale om hvordan elevene vurderer ulike sider ved skolen og undervisningen. På grunn av at det allerede forelå mye materiale fra denne spørreundersøkelsen da jeg startet med hovedoppgaven, valgte jeg å benytte deler av det ferdigproduserte datamaterialet i stedet for å utforme og gjennomføre en egen spørreundersøkelse. Hadde jeg lagd en spørreundersøkelse selv, ville jeg hatt muligheten til å skreddersy spørsmålene til oppgavens problemstilling, men fordi jeg fant så mye verdifull informasjon i det allerede foreliggende materialet som jeg ikke hadde mulighet til å innhente på egenhånd, valgte jeg skolens ferdiginnsamlede materiale. Først og fremst hang dette sammen med at jeg kunne sammenligne svarene til det tradisjonelle kullet med NPH-elevne gjennom det allerede foreliggende materialet.

I en tidsserieundersøkelse gjennomfører man den samme spørreundersøkelsen på ulike tidspunkter ved bruk av sammenliknbare utvalg av respondenter (Hellevik 1991:382). Skolens interne spørreundersøkelse har blitt gjennomført nesten hvert år etter at man startet opp med undersøkelsen, og det samme spørreskjemaet har blitt benyttet hver gang. På bakgrunn av disse spørreundersøkelsene har jeg sammenlignet svarene fra det tradisjonelle kullet, det første NPH-kullet og det andre NPH-kullet. Således har jeg prøvd å måle hvilke virkninger det pedagogiske prosjektet har hatt for elevenes læring og trivsel ved å sammenligne svarene fra de tre kullene.

Til tross for at man stiller de samme spørsmålene, og tror man vet tilstrekkelig om respondentutvalgene til å kunne vurdere om de er sammenliknbare eller ikke, kan man ikke sikre seg fullt ut mot eventuelle feilkilder i en slik tidsserieundersøkelse. Dette kommer av at det kan være forhold utenfor selve undersøkelsen som virker inn på respondentenes svar. En slik feilkilde kan være at utvalgene synes å være sammenliknbare ut fra noen bestemte trekk, men så kan det være andre trekk som avviker så mye og har så stor innvirkning på svarene til respondentene, at de ikke er sammenliknbare likevel.

Mitt grunnlag for å anta at det tradisjonelle kullet og det første NPH-kullet er sammenlignbare, er basert på at de to kullene har det samme karaktersnittet fra ungdomsskolen, og at andelen fremmedspråklige elever i de to kullene er nesten like store. Det kan imidlertid være en mulighet for at det er andre faktorer som gjør disse to utvalgene mer forskjellige enn jeg har antatt. Jeg har gått ut fra at det er likhet mellom disse to utvalgene gjennom å se på faktorer ved respondentene som jeg mener er viktige i forhold til hensikten med denne spørreundersøkelsen. Jeg har imidlertid også valgt å ta med et respondentutvalg som jeg vet skiller seg fra de to andre utvalgene med henblikk på karaktersnitt og andelen fremmedspråklige elever. I det andre NPH-kullet er nemlig elevene en god del faglig sterkere enn i de to andre kullene, og andelen fremmedspråklige elever er noe lavere i dette kullet. Det er derfor vanskelig å sammenligne elevene i det andre NPH-kullet med det tradisjonelle kullet og det første NPH-kullet. Jeg har likevel valgt å ta med det andre NPH-kullet i tidsserieanalysen fordi jeg anser det som sentralt å finne ut om synet på NPH-undervisningen endrer seg ved at skolen har fått faglig sterkere elever.

Andre forhold som kan virke inn på sammenligningsresultatene i en tidsserieanalyse, kan være at det har oppstått ulike hendelser rundt det tidspunktet spørreundersøkelsene ble gjennomført. Når på dagen undersøkelsene er gjennomført, om elevene er inne i en spennende periode med varierte opplegg eller en tung prøveperiode osv, kan ha innvirkning på elevenes svar, og dette er faktorer jeg ikke har kontroll over. En annen faktor som kan virke inn på sammenlikningsresultatene, er at det kan ha funnet sted betydelige endringer fra kontrollkullet svarte på spørreundersøkelsen til det første NPH-kullet gjennomførte spørreundersøkelsen. For eksempel kan det ha skjedd endringer innenfor NPH-prosjektet som har hatt innvirkning på elevenes undervisning, og således fører til at elevene i de ulike gruppene svarer forskjellig på spørsmålene i spørreundersøkelsen (Jfr. Hellevik 1991:382-386).

Spørreundersøkelse som metode benyttes mye, og det er et passende redskap å bruke når man skal nå ut til mange respondenter. Hellevik (1991) definerer enquêter på følgende måte: ”der data fremkommer ved at respondenten sjøl leser spørsmål i et spørreskjema og registrerer svarene sine.” (s. 105). Også til denne metoden knytter det seg både styrker og svakheter, og ifølge Judd m.fl. (1991) er det flere styrker knyttet til spørreundersøkelser: For det første koster



det lite å gjennomføre spørreundersøkelser, og man kan således benytte mange respondenter, slik at man får en stor utvalgsstørrelse. I tillegg unngår man eventuelle skjevheter på grunn av påvirkning fra intervjueren, og spørreundersøkelse gir respondenten større følelse av anonymitet og åpner dermed for mer oppriktige svar på sensitive spørsmål enn det som er tilfelle ved intervju. Når det gjelder ulemper som er knyttet til gjennomføring av spørreundersøkelse er disse i stor grad knyttet til datakvaliteten, som igjen er avgjørende for generaliseringsmuligheten. I denne sammenheng nevner Judd at graden av respons er avgjørende for datakvaliteten i en undersøkelse fordi det viser mulige skjevheter fra de som ikke svarer. I tillegg kan det være vanskelig å sikre at respondentene svarer nøyaktig og fullstendig på spørsmålene på grunn av både manglende motivasjon og misforståelser i henhold til spørsmålsformuleringene (s. 215-218).

På grunn av at spørreundersøkelsene bare gjaldt elevene på grunnkurs allmennfag, bestod spørreundersøkelsenes universer av så få enheter at alle som var til stede på de aktuelle tidspunktene som spørreundersøkelsene ble gjennomført på deltok. I det tradisjonelle kullet og det første NPH-kullet var det 71 % av elevmassen som svarte på spørreundersøkelsene, mens det tilsvarende tallet for det andre NPH-kullet var 89 %. Dette er en relativt høy svarprosent. Samtidig kan det være bestemte elevgrupper som er borte, slik at resultatene ville sett annerledes ut hvis disse elevene hadde vært til stede. Fordi undersøkelsene ble gjennomført på datasalen i tilfeldig utplukkede undervisningstimer, kunne man imidlertid sikre mot påvirkning fra andre rundt. Spørsmålene i undersøkelsen vurderer jeg som korte med lett forståelige ord og enkel språkføring, så det skulle være relativt greit for elevene å vite hva de svarte på.

I tillegg til spørreundersøkelsene har jeg innhentet en del tallmateriale i skolens interne dokumenter som er telt opp og statistisk framstilt i prosent. Det statistiske materialet belyser en del faktiske tall som supplerer mye av det materialet som jeg har kommet fram til gjennom de kvalitative metodene.

## **6.6 Analyse av dataene**

Innenfor kvalitativ forskning foregår datainnsamlingen og dataanalysen samtidig. Dette kommer av at dataanalysen er en pågående prosess som virker inn på forskningsprosessen og utviklingen av teori, og således må dette arbeidet ”justeres underveis”. I løpet av denne prosessen må forskeren snevre inn dataanalysen, slik at han eller hun i større grad vektlegger det materialet som anses for å være viktig i forskningsprosjektet. En viktig del av analysearbeidet består også i å finne fram relevante begreper og teorier slik at man på en analytisk måte gjør dataene forståelige. Denne prosessen karakteriserer Wadel som en runddans mellom teori, metode og data (Hammersley og Atkinson 1996:233-267, Wadel 1991:193-194).

I analysen brukes teori for å skape mening i de dataene som er samlet inn og framstilt, og utgangspunktet for analysearbeidet mitt er både teori og data. Gjennom observasjonene som jeg har tilegnet meg som lærer ved Stovner videregående skole før jeg startet med denne hovedfagsoppgaven og de teoretiske antakelsene jeg satt inne med, hadde jeg allerede utviklet noen hypoteser da jeg startet på forskningsarbeidet. Således kan man si at disse antakelsene var utgangspunktet for de videre undersøkelsene mine. I løpet av forskningsprosessen har det skjedd en vekselvirkning mellom datamaterialet og teorien. Med utgangspunkt i hypoteser og midlertidige problemstillinger samlet jeg inn alt datamaterialet før jeg begynte å se grundig på teorien. Slik var datamaterialet et viktig utgangspunkt for teorien som jeg søkte etter. Etter hvert som jeg ervervet meg teoretiske kunnskaper om det aktuelle området, virket imidlertid dette tilbake på dataanalysen. Dataanalysen har derfor endret seg en del i løpet av forskningsprosessen, og således har teori, metode og data virket inn på hverandre i løpet av forskningsprosessen. Spesielt tydelig har det vært at etter hvert som jeg har tilegnet meg mer teori i tilknytning til forskningsområdet, har jeg snevret inn fokuset på datamaterialet og fordypet meg i deler av det.

## **7.0 NY PEDAGOGISK HVERDAG VED STOVNER VGS.**

Da skolen startet opp med NPH-prosjektet høsten 2002, var det samordnet under differensieringsprosjektet "Prosjekt differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" (Stovner 2003). Prosjektet ble satt i gang på grunn av det økte differensieringsbehovet i den videregående skolen, noe som er et resultat av at nesten alle ungdommer gjennomfører videregående utdanning etter grunnskolen på grunn av R94 (se kapittel 2.2). Om differensieringsprosjektet står det at målet er "å finne fram til og praktisere arbeidsmåter som bidrar til at den enkelte elev i størst mulig grad får en opplæring som er tilpasset hans/ hennes behov." (Læringscenteret 1999).

### **7.1 Målet med NPH-prosjektet<sup>6</sup>**

Det overordnede målet med NPH-prosjektet har vært å heve kvaliteten på opplæringen som Stovner videregående skole tilbyr elevene. Gjennom en individuelt tilrettelagt undervisning som er IKT-basert, skal flere elever fullføre og bestå den utdanningen de begynner på.

Målene for prosjektet kan oppsummeres slik:

1. Økt tilgjengelighet og bruk av IKT i læringsarbeidet
2. Flere elever skal gjennomføre utdanningen med "Fullført og bestått" på vitnemålet
3. Individuelt tilrettelagt undervisning
4. Økt fleksibilitet i undervisningen
5. Aktiv læring og problemløsning
6. Elevene skal oppleve skoledagen som mindre kjedelig
7. Endret søkeratferd til skolen

---

<sup>6</sup> I dette og neste kapittel støtter jeg meg på følgende kilder: Stovner vgs. 2003 og Stovner vgs. 2005. I tillegg gir jeg en del utfyllende forklaringer som er basert på mitt eget kjennskap til systemet.

## 7.2 Tiltakene og gjennomføringen av NPH

For å nå målene i NPH-prosjektet har Stovner videregående skole gjennomført en rekke omfattende endringer både når det gjelder det organisatoriske, undervisningen og det psykososiale miljøet på skolen. De viktigste endringene er som følger:

- ◆ Overgang til full periodeundervisning
- ◆ Lærerteam i alle fag
- ◆ Hver elev har egen arbeidsplass med egen PC
- ◆ Individuelt tilrettelagt undervisning via læringsplattform
- ◆ Endret klassestruktur og klassestyrerfunksjon

Timeplanene på Stovner er blokklagt slik at undervisningen er organisert i fagdager. Det innebærer at elevene stort sett har ett fag per dag, for eksempel hele dager med engelsk, med matematikk, med naturfag osv. Gjennom å blokklegge timeplanen ønsker skolen å gi elevene bedre kontinuitet i læringsarbeidet enn det man mener enkelttimer gir. Dette kommer av at fagdage åpner for at elevene får mer ro til å fordype seg i arbeidet med det enkelte faget.

<b>Timeplan grunnkurs allmennfag 2003/ 2004</b>						
<b>Time</b>	<b>Tider</b>	<b>Mandag</b>	<b>Tirsdag</b>	<b>Onsdag</b>	<b>Torsdag</b>	<b>Fredag</b>
1.	08.00-08.45		Kroppsøving	Engelsk		
2.	08.45-09.30	B/C-språk	Kroppsøving	Engelsk		
3.	09.30-10.15	B/C-språk		Engelsk	Kroppsøving	
4.	10.15-11.00		Norsk	Engelsk	Kroppsøving	Naturfag
5.	11.00-11.45	Matematikk	Norsk	Engelsk		Naturfag
6.	11.45-12.30	Matematikk	Norsk		Øk-info	Naturfag
7.	12.30-13.15	Matematikk	Norsk	B/C-språk	Øk-info	Naturfag
8.	13.15-14.00	Matematikk		B/C-språk	Øk-info	Naturfag
9.	14.00-14.45	Matematikk			Øk-imfo	
10.	14.45-15.30				Øk-info	
11.	15.30-16.00					

Figur 5: Timeplanen til grunnkurs allmennfag ved Stovner vgs. skoleåret 2003/2004.

Samtidig som skolen innførte fagdager, fjernet man også ringeklokken og de fastlagte friminuttene på timeplanen. Det er lærerne som i fellesskap med elevene avgjør hvor mye friminutt klassen trenger i løpet av en fagdag. Hvis klassen velger å sette av 30 minutter til pause

i løpet av en fagdag, forlenger læreren tilsvarende fagdagen ved å begynne tidligere eller slutte senere enn det tidspunktet som er angitt på timeplanen. Ved lærerstyrt undervisning har elevene felles friminutt, mens på datasalen tar elevene individuelle pauser etter avtale med faglæreren. Hensikten med å fjerne ringeklokken er at da kan den enkelte klasse eller elev ta pauser ut fra egne behov i stedet for at skoleklokka styrer arbeidsdagen.

Timeplanen er parallellagt for alle klassene på det enkelte klassetrinn, slik at for eksempel alle elevene på grunnkurs allmennfag har matematikk på mandag, norsk på tirsdag osv. Målet med parallellegging av timeplanen har vært å åpne for samarbeid mellom lærerne og bedre utnytting av ressursene.

Lærerne er organisert i fagteam som er bygd opp rundt det faget de underviser i på det enkelte klassetrinnet. På grunnkurs allmennfag for eksempel er det seks lærere som underviser i norsk, og disse utgjør ett fagteam, mens alle matematikklærerne på grunnkurs er organisert i et annet fagteam osv. De enkelte fagteamene planlegger og gjennomfører undervisningen sammen. Dette innebærer at alle klassene på det enkelte trinnet jobber med det samme emnet og har noenlunde like opplegg.

Fordi lærerne i fagteamene legger opp til et tilnærmet felles undervisningsprogram for alle elevene på tvers av klassene på et klassetrinn, samt at undervisningen er parallellagt, har lærerne større frihet til å omorganisere undervisningen enn det som var tilfelle tidligere. Det betyr at teamene står mye friere til å omorganisere klassene i midlertidige grupper ut fra elevenes behov. I utgangspunktet har hver lærer fagansvaret for en av klassene, men lærerne kan over kortere eller lengre perioder også undervise elever fra andre klasser hvis fagteamet mener det er behov for å omorganisere klassene. På den måten åpner det dette teamsamarbeidet for fleksibel bruk av organisatorisk differensiering i tillegg til pedagogisk differensiering. I flere av fagene er det også satt inn en ekstralærer som i utgangspunktet ikke har noe fast elevansvar. Hvordan denne tilleggsressursen skal benyttes, er det opp til fagteamet å avgjøre.

Alle elevene på allmennfag har en fast arbeidsplass med egen stasjonær datamaskin, som er plassert i en stor felles datasal hvor alle elevene på trinnet er samlet. Det er bygd en sal til hvert

av klassetrinnene, slik at elevene på grunnkurs jobber i en sal, mens elevene på VK1 og VK2 jobber på to andre saler. Elevene tilbringer store deler av dagen på datasalen med individuelt arbeid eller gruppearbeid. Gjennom individuell tilrettelegging og aktiv læring og problemløsning er målet at elevene skal lære mer gjennom det nye pedagogiske prosjektet enn det som er tilfelle ved en mer tradisjonell undervisningsform. Selv om mye av arbeidet foregår på datasalen, har elevene fortsatt noe tradisjonell klasseromsundervisning, men denne undervisningsformen benyttes mye mindre enn tidligere. Gjennom prosjektet har også bruken av samarbeidslæring økt sammenlignet med tidligere. I denne sammenheng vises det til at alle lærerne ved skolen har blitt kurset i denne metodikken. For at lærerne skal stå fritt i forhold til hvordan de vil legge opp fagdage, har hver klasse et klasserom tilgjengelig i tillegg til datasalen. På den måten kan undervisningen veksle mellom klasserom og datasal etter behov.

Bruken av IKT og den fysiske plasseringen av alle elevene på samme trinn i ett felles datarom, har vært viktige virkemidler i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Mye av elevenes læringsarbeid er IKT-basert, og læringsportalen Classfrontier benyttes som kommunikasjonsverktøy mellom lærerne og elevene. Læringsportalen blir brukt til å gi elevene informasjon, differensierte arbeidsplaner som de jobber med individuelt eller i grupper, innlevering av skriftlige arbeider, prøver, presentasjoner, prosessorientert skriving, samarbeid og kommunikasjon mellom elevene.

Når elevene jobber på datasalen, er klassestrukturen på en måte brutt ned fordi lærerne har et felles ansvar overfor alle elevene. Det vil si at lærerne ikke bare skal konsentrere seg om sine primærelever, men hjelpe til og veilede der det er behov i de andre klassene også. Samarbeidet på datasalen åpner for at man kan trekke ut små grupper med elever på tvers av klassene, som kan få felles veiledning hvis de sliter med de samme faglige problemene. Fordi det er flere lærere til stede samtidig på datasalen, oppnår man stor grad av fleksibilitet i forhold til å ta med store eller små grupper, som trenger samme type hjelp, til grupperom, samtidig som det alltid kan være lærere igjen for å hjelpe de elevene som sitter og jobber på arbeidsplassene sine.

Når det gjelder det psykososiale miljøet, har klassestyrerfunksjonen blitt delt opp, slik at alle klassene er delt i to mindre grupper som har hver sin kontaktlærer. Dette betyr i praksis at

kontaktlærerne har ansvaret for 12 til 15 elever i stedet for 24 til 30 elever. Hensikten med denne omorganiseringen av klassestyrerfunksjonen har vært at klassestyrer bedre skal kunne følge opp den enkelte elev både når det gjelder det psykososiale og det faglige.

## 8.0 UNDERVISNINGEN PÅ GRUNNKURS ALLMENN FAG

Av de sju målene i Stovner videregående skoles pedagogiske prosjekt, vil undersøkelsen av norskundervisningen og matematikkundervisningen på grunnkurs allmennfag, være med på å kaste lys over fire av målene:

- ◆ Tilgjengeligheten og bruken av IKT i elevenes læringsarbeid (mål 1).
- ◆ På hvilken måte og i hvilken grad undervisningen er individuelt tilrettelagt gjennom ulike differensieringsformer (mål 3).
- ◆ Fleksibiliteten i undervisningen (mål 4).
- ◆ Om undervisningen er preget av aktiv læring og problemløsning (mål 5).

### ***8.1 Undervisningen i norsk på grunnkurs allmennfag<sup>7</sup>***

Norskklassen som jeg undersøkte, bestod av 24 elever, hvorav 11 var gutter og 13 var jenter. Tre av disse elevene hadde norsk som andrespråk, mens resten fulgte vanlig norskplan. Av de elevene som fulgte vanlig norskplan, hadde ni av elevene nynorsk, mens 12 av elevene var fritatt for nynorsk. Videre hadde seks av elevene som hadde nynorsk, valgt å være med på et nynorskprosjekt<sup>8</sup>, mens de resterende tre elevene hadde nynorsk etter vanlig læreplan.

Ifølge norsklæreren var flertallet av elevene middels flinke i norsk, og de fleste elevene var noe sterkere i muntlig norsk enn i skriftlig. Tre elever lå på over middels, men ingen av elevene var under middels. Elevene var aktive og interesserte når undervisningen foregikk i klasserommet, og de var i stor grad arbeidsomme når de jobbet selvstendig med faget individuelt eller sammen med medelever.

---

<sup>7</sup> Informasjonen i dette kapittelet er hentet fra Norskundervisningen: Dagsplaner og arbeidsoppgaver som er utarbeidet til elevene på grunnkurs allmennfag vinteren 2005. Se vedlegg. I tillegg har intervjuer med norsklæreren vært med på å bygge ut de skriftlige kildene til en sammenhengende og meningsfull undersøkelsesrapport.

<sup>8</sup> Nynorskprosjektet er et prøveprosjekt som ble satt i gang av byrådet i Oslo høsten 2004, og hvor Stovner vgs. var en av 10 Osloskoler som fikk være med. Prosjektet går ut på at elevene ikke skal opp til skriftlig eksamen i sidemål, og de skal heller ikke skrive nynorsk. I stedet skal de lese mye nynorsk litteratur.



Læreboka *Epos GK* og verkets tilhørende Internettsted på *Lokus* ble brukt som læremidler i norskfaget. Gjennom en elevlisens hadde elevene kjøpt seg tilgang til Internettstedet *Lokus* hvor arbeidsboka til *Epos GK* er lagt ut. Her kunne elevene jobbe med forskjellige typer oppgaver: Utfyllingsoppgaver, små og store skriveoppgaver, interaktive oppgaver, oppgaver til tekster som ble opplest og/ eller satt musikk til osv. I tillegg til læreboka og arbeidsoppgavene på nettet, fikk elevene utdelt en god del materiale fra læreren, og de fleste arbeidsoppgavene var utarbeidet av lærerteamet. I løpet av den perioden jeg undersøkte undervisningen, jobbet elevene mest med oppgaver som lærerteamet lagde selv, mens oppgavene i *Lokus* stort sett ble brukt som et supplement til lærerteamets egenproduserte oppgaver.

Som et ledd i nynorskprosjektet, ble det innført *mappevurdering* på grunnkurs allmennfag dette året. Mappedvurderingen ble organisert på følgende måte: I løpet av hver termin skulle elevene skrive åtte tekster som skulle legges i mappen. Fem av disse tekstene skulle være kortsvarstekster (en halv til én maskinskrevet side), mens to av tekstene skulle være langsvartekster (to til tre maskinskrevne sider). Mot slutten av hver termin ble det satt av en fagdag hvor elevene fikk organisere mappene sine. Da skulle de plukke ut tre kortsvarsoppgaver og en langsvarsoppgave som de ønsket å få formell vurdering på. Ut fra skriftlige tilbakemeldinger som elevene hadde fått på disse tekstene tidligere i terminen, fikk de muligheten til å bearbeide de utvalgte tekstene en siste gang før de leverte dem inn for endelig formell vurdering.

*Proessorientert skrivning* lå til grunn for den skriftlige delen av norskundervisningen og mappedvurderingen. Når elevene leverte besvarelser som skulle legges i mappene, fikk de individuelle tilbakemeldinger på tekstene sine uten at det ble satt karakterer. Responsen fra læreren var rettet mot både innholdet og språket i elevenes tekster. Med bakgrunn i lærerens tilbakemeldinger kunne elevene forbedre tekstene sine før de valgte ut hvilke tekster i mappen som skulle legges til grunn for terminkarakteren. I tillegg til at det ble satt av en hel fagdag på slutten av terminen til etterarbeid og organisering av tekstene som skulle være med i mappen, fikk elevene også noe tid til å bearbeide tekstene sine etter hvert som de fikk dem tilbake.

I løpet av den perioden jeg undersøkte norskundervisningen på grunnkurs allmennfag, jobbet klassen med forskjellige temaer. Da jeg startet undersøkelsen den 18.01.05, stod temaet novelle på dagsordenen, og dette var også dagens tema den 25.01.05. Arbeidet med noveller ble avsluttet med en skrive dag 01.02.05, og da skulle elevene skrive en novelleanalyse. De neste tre fagdage, 08.02.05, 15.02.05 og 01.03.05, leste og jobbet klassen med romanen *Beatles* av Lars Saabye Christensen. I uke 10 ble det gjennomført et tverrfaglig prosjekt om massemedier, og fagdagen 08.03.05 var derfor satt av til det tverrfaglige prosjektet. Den siste fagdagen jeg undersøkte, var den 15.03.05, og denne dagen var satt av til en skrive dag hvor elevene skulle analysere romanen *Beatles*.

### **8.1.1 Muntlige framføringer**

På alle fagdage, med unntak av de to skrive dagene og fagdagen som inngikk i det tverrfaglige prosjektet, foregikk det muntlige elevframføringer i klasserommet. I den perioden jeg undersøkte undervisningen, pågikk det to typer muntlige framføringer; diktstafett og 10 minutters muntlige framføringer.

Diktstafetten gikk ut på at elevene skulle framføre et selvvalgt dikt for klassen, og målet var å få elevene til å framføre diktene med innlevelse. Når en elev hadde framført diktet sitt, fikk denne eleven bestemme hvilken elev som skulle framføre et dikt gangen etter. Elevenes diktframføring ble ikke evaluert med formell vurdering, men de kunne få en uformell tilbakemelding fra læreren eller klassen hvis de selv ønsket det. Det var norsklæreren som hadde foreslått at klassen skulle gjennomføre diktstafetten, men det var elevene som hadde avgjort at diktstafetten skulle gjennomføres, og det var også opp til dem hvor lenge diktstafetten skulle pågå.

Etter diktopplesningene framførte et par elever 10 minutters foredrag om et selvvalgt tema. Her kunne elevene bestemme om de ville framføre alene eller i par. Temaene elevene hadde valgt å holde foredrag om, varierte fra lystige temaer som "Moter" og "Fotball" til mer alvorlige temaer som "Tvangsekteskap" og "Aids i u-land". Målet med disse foredragene var først og fremst å gi elevene trening i å holde adekvate foredrag. Vurderingen av foredragene ble derfor satt ut fra

kriterier som oppbygging, kontakt med publikum, stemmebruk, kroppsspråk, innlevelse og retorikk. På dette foredraget fikk elevene formell vurdering.

### **8.1.2 Generelt om undervisningen i klasserommet og på datasalen**

I tillegg til de muntlige framføringene bestod fagdage som oftest av gjennomgang av lekse og nytt fagstoff i klasserommet. Her vekslet man mellom lærerstyrt og elevstyrt undervisning i plenum, plenumsdebatter og gruppearbeid. Som oftest var det et par elever som hadde ansvaret for leksegjennomgangen, mens undervisningen var lærerstyrt i introduksjonen av nytt lærestoff. Etter gjennomgangen av lekse og nytt fagstoff jobbet elevene ofte i par eller grupper med oppgaver som var relatert til det læreren hadde gjennomgått.

Arbeidet i par eller grupper foregikk stort sett i klasserommet eller på mediateket fordi det var vanskelig å gjennomføre par- og gruppearbeid på datasalen. Dette kom av at det var nødvendig å opprettholde en viss arbeidsro på datasalen fordi det her kunne jobbe opptil 120 elever på samme tid. De elevene som klarte å samarbeide uten å forstyrre de andre medelevene, fikk imidlertid lov til å jobbe sammen, men dette var under forutsetning av at de hvasket når de kommuniserte med hverandre.

### **8.1.3 Arbeidet med novelle**

Den første fagdagen jeg undersøkte, som var den 18.01.05, startet i klasserommet. Etter at de muntlige framføringene og leksegjennomgangen var unnagjort, samtalte klassen om novellen "Å drepe et barn" av Stig Dagermann. Da elevene kom på datasalen, jobbet de individuelt med å skrive en kort analyse av novellen med utgangspunkt i hjelpespørsmål som var organisert som et analyseskjema. Målet med denne oppgaven var at elevene skulle få trening i å bruke analyseverktøyene, som de hadde jobbet med i ukene før, gjennom å analysere en kjent novelle. Her differensierte læreren mellom elevene ved at de faglig sterke elevene skrev analysen som en sammenhengende tekst, mens de mer faglig svake elevene jobbet med å gi fylldige svar på spørsmålene. Elevene fikk ikke karakter på denne analysen, men besvarelsen ble lagt i mappene,

og elevene kunne senere velge om besvarelsen skulle telle med som en av de tre kortsvarstekstene i mappen som skulle vurderes i slutten av terminen.

På samme måte som fagdagen 18.01.05, startet fagdagen den 25.01.05 med muntlige framføringer. Deretter diskuterte elevene sine favorittnoveller i grupper. Etter at elevene var ferdige i klasserommet, jobbet de på datasalen med 20 novelleoppgaver. Disse oppgavene var utformet slik at de skulle fungere som forberedelsesoppgaver til skrive dagen uka etter, og vanskelighetsgraden på oppgavene varierte fra konkrete kunnskapsspørsmål til mer kompliserte oppgaver som krevde at elevene både mestret novelleanalyseferdigheter og viste god forståelse for novellene de jobbet med.

Temaet for skrive dagen 01.02.05 var novelleanalyse. Denne skrive dagen ble organisert på følgende måte: Først fikk elevene utdelt et hefte med seks forskjellige noveller som hadde ulik vanskelighetsgrad, og som skulle appellere til elever med ulike leseinteresser. De tre første kvarterene leste elevene overfladisk igjennom de novellene som de syntes så mest interessante ut. Deretter bestemte de seg for én novelle som de ønsket å jobbe med resten av skrive dagen. Når de tre kvarterene var over, kunne elevene begynne å skrive analysen. Oppgaven elevene fikk var vid: "Tolk novellen". I tillegg var det vedlagt et tolknings skjema som elevene kunne bruke når de analyserte den selvvalgte novellen.

Denne novelleoppgaven var utformet slik at elevene skulle vise både forståelse for innholdet i den valgte novellen og vise i hvilken grad de mestret novelleanalyse. Heller ikke på denne besvarelsen fikk elevene formell karakter med en gang. I stedet fikk de en skriftlig tilbakemelding på hva som var bra, og hva som kunne gjøres bedre. Deretter ble besvarelsen lagt i mappa og telte som én av de to langsvarsoppgavene.

#### **8.1.4 Arbeidet med romanen *Beatles***

De tre neste fagdagene, 08.02.05, 15.02.05 og 01.03.05, jobbet klassen med romanen *Beatles* av Lars Saabye Christensen. Også i denne perioden vekslet undervisningen mellom klasserommet og datasalen. I klasserommet hørte elevene på opplesing av romanen fra CD og spilte sanger av

*The Beatles* (Hvert kapittel i romanen *Beatles* har en låt av musikkgruppa *The Beatles* i tittelen, og det var disse sangene som ble spilt for elevene). I tillegg hadde klassen samtaler, enten i plenum eller i grupper, om innholdet i romanen, og de analyserte deler av romanen med utgangspunkt i romananalyse som læreren gjennomgikk på tavla.

På datasalen jobbet elevene med forskjellige typer oppgaver. På ClassFronter ble det gjennomført en flervalgstest hvor det ble testet om elevene hadde fått med seg innholdet i romanen *Beatles*. Spørsmålene i denne testen var konkrete og enkle, og alle elevene som hadde lest det de skulle, gjorde det bra på denne testen.

På en av fagdagene jobbet elevene med Internettoppgaver som gikk ut på at de skulle finne ut en del om rockegruppa *The Beatles* og 1960-årene. I denne oppgaven fikk elevene oppgitt Internettadresser som de skulle søke på for å finne svarene. Typiske oppgaver var ”Fortell med dine egne ord hva ungdomsopprøret i 1960-årene handlet om” og ”Gi en kort presentasjon av musikkgruppa *The Beatles*”. Målet med disse oppgavene var at elevene skulle bli bedre kjent med en del hendelser og typiske trekk fra 1960-tallet som de også møtte i romanen *Beatles*. I tillegg skulle elevene få trening i kildekritikk gjennom å hente ut stoff fra Internett og bearbeide dette stoffet.

Elevene jobbet også med en kortsvarsoppgave som inngikk som én av de fem kortsvarstekstene som skulle legges i mappen. I denne oppgaven fikk elevene utdelt ti forskjellige oppgaver hvor de skulle velge én av oppgavene og skrive om lag en halv side. Dette var oppgaver av den mer kreative typen som skulle få elevene til å leve seg inn i forskjellige sider ved *Beatles* og bruke fantasien til å dikte videre utover innholdet i romanen. Andre oppgavetyper i dette oppgavesettet var å skrive om 1960-årene og lage bokanmeldelser.

Den siste av disse fagdagene, det vil si 01.03.05, ble det satt av mye tid til rollespill, og dette arbeidet foregikk i klasserommet. Elevene ble delt inn i 7 grupper, og gruppene ble tildelt forskjellige scener fra romanen *Beatles* som de lagde rollespill fra. Rollespillene framførte gruppene for hverandre i klasserommet. Målet med rollespillene var å levendegjøre sentrale scener fra *Beatles*, og få elevene til å leve seg inn i andre roller. I dette opplegget var således

innlevelse og kreativitet viktige aspekter. Det ble ikke gitt karakter på rollespillene, men framføringene av rollespillene inngikk som en del av den uformelle vurderingen.

På grunn av det tverrfaglige prosjektet, som var lagt til uke 10, ble ikke arbeidet med romanen *Beatles* og 1960-årene avsluttet før 15.03.05. Denne fagdagen var satt av til skrive dag hvor elevene skulle vise hva de hadde fått ut av dette temaet. Før skrive dagen hadde elevene fått utdelt en rekke oppgaver som var rettet mot analyse av innholdet i *Beatles*. Arbeidet med disse oppgavene skulle være en hjelp for elevene til å forberede seg til skrive dagen på egenhånd, slik at de skulle stå godt rustet. Oppgaven som elevene fikk på skrive dagen var: ”Tolk romanen *Beatles*”. Vedlagt fikk de et analyseskjema som de kunne følge delvis eller helt, hvis de ønsket det. Målet med denne oppgaven var at elevene skulle vise hva de hadde fått ut av romanen *Beatles*, og vise i hvilken grad de mestret analyseverktøyet i romanteori.

### **8.1.5 Tverrfaglig prosjekt**

På fagdagen 08.03.05 jobbet elevene med det tverrfaglige prosjektet. Alle fagene, med unntak av kroppsøving, var med i dette prosjektet, og temaet for prosjektet var massemedium. Målet med prosjektet var at hver gruppe, som utgjorde seks elever, skulle utgjøre en avisredaksjon som skulle lage sin egen nettavis om 1960-årene, og nettavisene skulle publiseres på Skolenettet<sup>9</sup>.

Kravene til prosjektet var følgende: Alle fagene skulle være representert i nettavisa med minimum to tekster per gruppe. I tillegg til at hvert fag måtte være representert med minst to tekster, burde hovedsjangrene og emneområdene som man finner i aviser, være representert. For å hjelpe elevene litt på vei, hadde hver faggruppe på forhånd utarbeidet ulike temaer innenfor sitt fag som kunne knyttes til 1960-årene. I tillegg ble elevene oppfordret til å hente informasjon på Internett, i tidsskrifter, bøker og filmer.

Hver faglærer vurderte det faglige arbeidet innenfor sitt fagområde, og på den måten ble prosjektarbeidet vurdert i alle fagene. Det var ikke bare det faglige innholdet som ble vurdert, men også arbeidsprosessen, samt selvstendighet, kreativitet og kildebruk. I norskfaget ble

---

<sup>9</sup> Skolenettet er en Internettside hvor elever kan legge ut materiale de lager på skolen.

elevene vurdert etter følgende kriterier: innhold, språk, struktur og sjangerforståelse. Det ble gitt en felles gruppekarakter for hvert fag. I tillegg ble det gitt en individuell uformell vurdering på den enkelte elev ut fra arbeid og samarbeid med andre.

## **8.2 Matematikkundervisningen<sup>10</sup> med fokus på tilpasset opplæring**

I motsetning til norskfaget hvor den tilpassede opplæringen hovedsakelig skjedde i form av pedagogisk differensiering, var den tilpassede opplæringen i matematikk bygd opp rundt organisatorisk differensiering. I tillegg foregikk det en form for pedagogisk differensiering i forbindelse med elevenes arbeid med oppgaver på datasalen.

I de første ukene av skoleåret gikk elevene i sine opprinnelige klasser, og i disse ukene foregikk det derfor bare pedagogisk differensiering. Deretter ble elevene delt inn i nye grupper etter nivå: høyt nivå (karakterene 5-6), middels nivå (karakterene 3-4) og lavt nivå (karakterene 1-2). Denne inndelingen skjedde på grunnlag av tester. Ut fra disse testene anbefalte matematikklærerne hvilke grupper elevene burde gå i. Elevene ble ikke presset inn på et bestemt nivå, og de måtte samtykke i at det var greit å gå på det anbefalte nivået. I tillegg hadde elevene muligheten til å bytte nivå i løpet av skoleåret hvis de ønsket det.

Gjennom denne omgrupperingen av elevene etter nivå ble matematikkgruppene mer homogene, og elevene fikk undervisning som var tilpasset deres nivå. I den gruppa hvor undervisningen lå på det laveste nivået, ble det grunnleggende, som alle måtte mestre for å få ståkarakter i faget, vektlagt. I denne gruppa var målet i første omgang å få elevene til å bestå faget, og etter hvert mestre så mye at de kunne strekke seg mot middels nivå. Tilsvarende var undervisningen lagt til middels nivå i den neste gruppa, mens undervisningen var lagt på et høyt nivå i den siste og sterkeste gruppa.

Det individuelle arbeidet og pararbeidet foregikk på elevenes arbeidsplasser på datasalen. Selv om den lærerstyrte undervisningen lå på forskjellige nivåer, jobbet alle gruppene med det samme temaet, og alle elevene fikk utdelt felles oppgaveark som de jobbet med på datasalen. Når

---

<sup>10</sup> I dette kapitlet er informasjonen hentet fra et intervju med en representant for matematikkteamet.

elevene kom på datasalen, fant de dagens arbeidsplan på ClassFronter. I arbeidsplanen var læreplanmålene brutt ned i konkrete arbeidsmål hvor det stod hva elevene måtte mestre for å nå et lavt nivå, middels nivå og høyt nivå. Videre var arbeidsmålene konkretisert i oppgaver elevene måtte gjøre og mestre for å nå det angitte målet.

Det var et klart samsvar mellom den undervisningen som foregikk i klasserommet og det elevarbeidet som foregikk på datasalen. Dette kom av at elevene først og fremst konsentrerte seg om de oppgavene som tilsvarte det som var blitt gjennomgått i undervisningen på de respektive nivåene. Det vil si at de svakeste elevene først og fremst jobbet med de enkleste oppgavene, mens de flinkeste elevene brukte liten tid på de grunnleggende oppgavene, og i stedet fokuserte på de vanskeligere oppgavene. Selv om de svakeste elevene hovedsakelig jobbet med de enkleste oppgavene, var målet at de også skulle kunne jobbe med de middels vanskelige oppgavene etter hvert.



<b>Matematikkdag 21:1X – Funksjoner og grafer 10.02.2005</b>		
Mål	3d  9a	Kjenne tallenes plassering på tallinjen, ha kjennskap til irrasjonelle tall og kjenne til et hvert intervall på tallinjen inneholder uendelig mange tall. Forstå funksjonsbegrepet med definisjonsmengde og kunne tegne funksjonsgrafer med og uten tekniske hjelpemidler
<b>Mål</b>	<b>Side</b>	<b>Oppgaver</b>
<b>Lav måloppnåelse</b> <b>Karakter 1-2</b> - Kjenne til rasjonale og irrasjonale tall - Kunne forskjell på åpne og lukkede intervaller kunne illustrere dem på tallinjen - Forstå funksjonsbegrepet - Kunne tegne funksjonsgrafer med kalkulator	s. 35-37  s. 205-210	<b>Prosjektoppgavene til matematikk</b>  <b>Sinus:</b> 1.81, 1.82, 1.83, 7.10, 7.20 <b>Cosinus:</b> 1.263, 1.264
<b>Middels måloppnåelse</b> <b>Karakter 3-4</b> I tillegg til ovenstående må du kunne: - Forstå og bruke definisjonsmengde og verdimengde - Tegne funksjonsgrafer uten kalkulator	s. 205-210	<b>Prosjektoppgavene til matematikk</b>  <b>Sinus:</b> 7.11, 7.21 <b>Cosinus:</b> 7.108
<b>Høy måloppnåelse</b> <b>Karakter 5-6</b> I tillegg til ovenstående må du kunne: - Anvende funksjoner i sammensatte, praktiske forbindelser	s. 205-210	<b>Prosjektoppgavene til matematikk</b>  <b>Cosinus:</b> 7.248, 7.249, 7.307

Figur 6: Dagsplan i matematikk: Viser hvordan matematikkgruppa på Stovner vgs. bryter ned læreplanmålene til arbeidsmål som konkretiseres i oppgaver fra læreboka (Stovner vgs. 2005).

## 9.0 SPØRREUNDERSØKELSE OG ANNET STATISTISK MATERIALE

I dette kapitlet gjør jeg rede for den interne spørreundersøkelsen på grunnkurs allmennfag og annet statistisk materiale som er telt opp og omregnet til prosent. Disse kvantitative dataene kan si noe om både mål 2, 3, 6 og 7 i Stovner videregående skoles pedagogiske prosjekt.

Den interne spørreundersøkelsen sier noe om hvordan elevene oppfatter NPH-undervisningen. Gjennom spørsmålene i undersøkelsen dekkes deler av:

- ◆ Mål 3: Individuelt tilrettelagt undervisning, og
- ◆ Mål 6: Elevene skal oppleve skoledagen som mindre kjedelig

Det tradisjonelle kullet og det første NPH-kullets standpunktkarakterer i fellesfagene og eksamenskarakterene i norsk på VK2, samt frafallsprosenten i løpet av det treårige utdanningsforløpet, gir en indikasjon på i hvilken grad skolen har lyktes med mål 2: Flere elever skal gjennomføre utdanningen med "Fullført og bestått" på vitnemålet. Søkningen til Stovner videregående skole etter innføringen av NPH-prosjektet viser i hvilken grad skolen har lyktes med å endre søkeratferden på allmennfag (mål 7).

### 9.1 Trivsel på skolen<sup>11</sup>

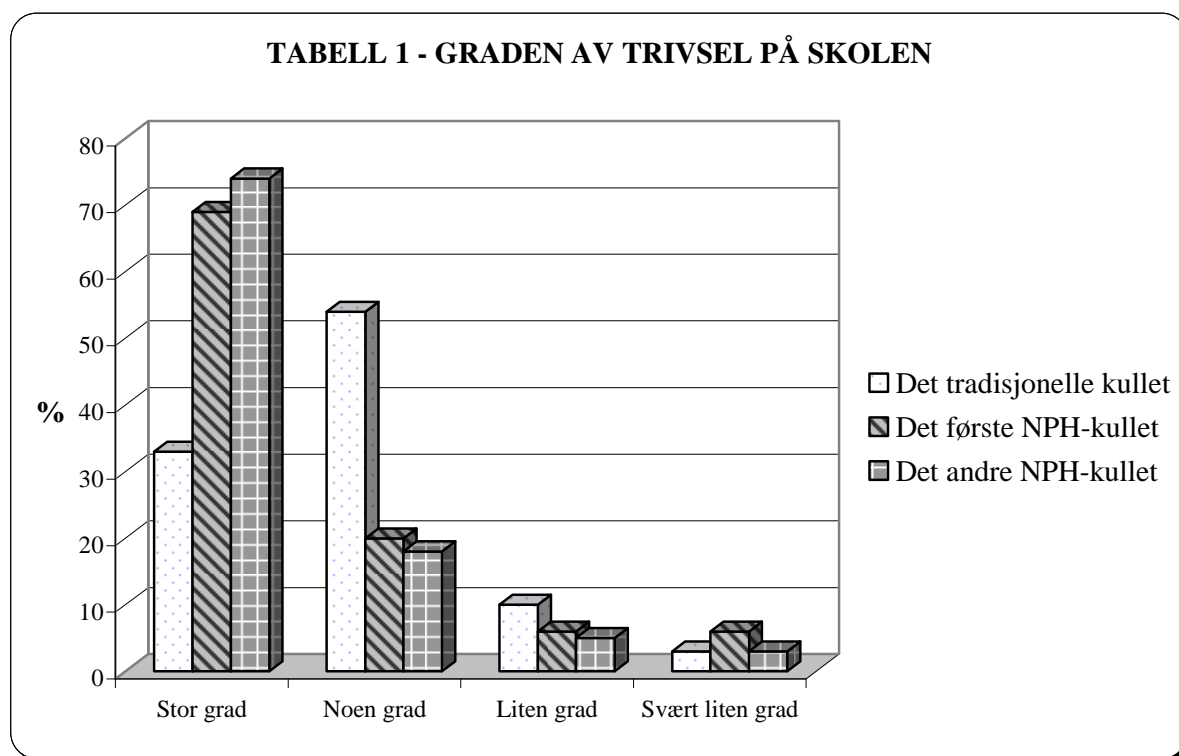
Ett av spørsmålene i skolens interne elevundersøkelse er "I hvilken grad trives du på skolen?". Dette spørsmålet er svært vidt formulert, og derfor er det vanskelig å vite eksakt hva elevene legger i spørsmålet. Følgelig er det vanskelig å måle hvilke sider ved skolen elevene tenker på når de svarer. Det er nærliggende å tro at noen elever tenker på både det faglige og det sosiale aspektet, mens andre hovedsakelig tenker på enten det faglige eller det sosiale når de svarer på spørsmålet. Uansett hva elevene har vektlagt, kan svarene deres gi en indikasjon på hvordan elevene generelt har det på Stovner videregående skole, og om trivselen går i positiv eller negativ retning.

---

<sup>11</sup> I kapittel 9.1-9.3 henvises det til Stovner vgs. (2004): Intern spørreundersøkelse på grunnkurs allmennfag.

Alle de tre grunnkurskullene, som er med i spørreundersøkelsen, svarer overveiende positivt på spørsmålet som omhandler trivsel på skolen. Andelen elever som svarer at de trives i ”stor grad” eller ”noen grad”, ligger på rundt 90 % for alle kullene, mens det tilsvarende bare er sirka 10 % som svarer at de trives i ”liten grad” eller ”svært liten grad”. De positive svarene fra alle kullene tyder på at miljøet på Stovner var godt både før og etter innføringen av NPH.

Det er likevel verdt å merke seg at andelen elever som trives i ”stor grad” er langt høyere i de to NPH-kullene enn blant elevene i det tradisjonelle kullet. I NPH-kullene er det henholdsvis 69 % og 74 % av elevene som svarer at de trives i ”stor grad”, mens det tilsvarende tallet for det tradisjonelle kullet bare er 33 %. Forskjellene mellom svarene til elevene i det tradisjonelle kullet og elevene i de to NPH-kullene er signifikante i positiv retning, og derfor kan dette tyde på at omleggingen til NPH har vært positiv for elevenes trivsel på skolen.



## **9.2 Trivsel i undervisningen**

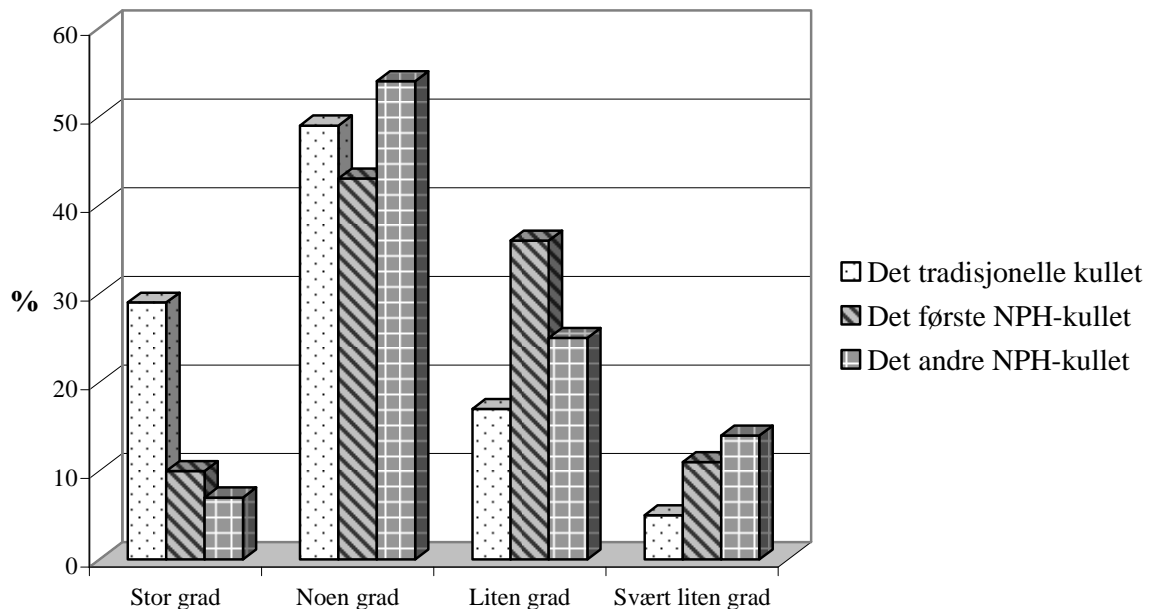
Et annet spørsmål i Stovner videregående skoles interne elevundersøkelse prøver å fange opp elevenes trivsel i undervisningen, og spørsmålet som er stilt for å måle dette er: ”I hvilken grad opplever du timene som kjedelige?”. Dette spørsmålet er formulert negativt og bruken av adjektivet ”kjedelig” er et bevisst valg. Når elevene skal beskrive undervisningen, sier de ofte at undervisningen er kjedelig, og ved å benytte dette ordet i spørsmålsformuleringen, tar man i bruk elevenes eget vokabular.

Andelen elever som svarer at de kjeder seg i ”svært liten grad” og i ”liten grad” er høyere i begge NPH-kullene enn i det tradisjonelle kullet. Mens bare 32 % av elevene i det tradisjonelle kullet har krysset av på disse to variablene, er det tilsvarende tallet hele 47 % for det første NPH-kullet og 39 % for det andre NPH-kullet. Det er likevel verdt å merke seg at andelen som kjeder seg i ”svært liten grad” eller ”liten grad” har gått noe tilbake fra det første til det andre NPH-kullet. Det er vanskelig å si hvorfor det har vært en tilbakegang fra det første til det andre NPH-kullet, men en mulig forklaring kan være at det andre NPH-kullet hadde større forventninger til undervisningen enn det første NPH-kullet. Det første NPH-kullet visste ikke hva som ventet dem da de startet på Stovner, mens mange av elevene i det andre NPH-kullet valgte skolen fordi de ønsket NPH-undervisning.

Rundt 50 % av elevene i de tre kullene svarer at de kjeder seg i ”noen grad”. Ved første øyekast kan det virke negativt at så mange svarer i ”noen grad”, men det er ikke sikkert at det er tilfelle på dette spørsmålet. Mange elever kan like skolen selv om de krysser av på dette svaralternativet. For de fleste er det fag eller emner innenfor de enkelte fagene som er mindre interessante, og derfor kan mange elever kjede seg en gang i blant.

På variabelen ”stor grad” spriker imidlertid svarene mellom kullene langt mer. Hele 29 % av det tradisjonelle kullet har krysset av på denne variabelen, mens de tilsvarende prosenttallene for NPH-kullene er redusert til henholdsvis 10 % og 7 %. Også på dette spørsmålet er det altså en positiv forbedring fra det tradisjonelle kullet til de to NPH-kullene.

**TABELL 2 - GRADEN AV KJEDSOMHET I TIMENE**



### **9.3 Tilpasset opplæring og mestring**

Tilpasset undervisning og mestring er to sider av samme sak. Hvis fellesundervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset elevenes faglige nivå, øker sannsynligheten for at de mestrer utfordringene som møter dem i undervisningen. Motsatt minker sannsynligheten for at elevene føler mestring hvis ikke undervisningsoppleggene er tilpasset deres nivå. Samtidig er det nærliggende å anta at sterke elever ikke merker om undervisningen er differensiert i samme grad som svake elever fordi de sterke elevene vil mestre utfordringene i undervisningen uansett. Fraværet av tilpasset undervisning vil i stedet kanskje føre til at disse elevene kjeder seg i undervisningen fordi de ikke får nok utfordringer.

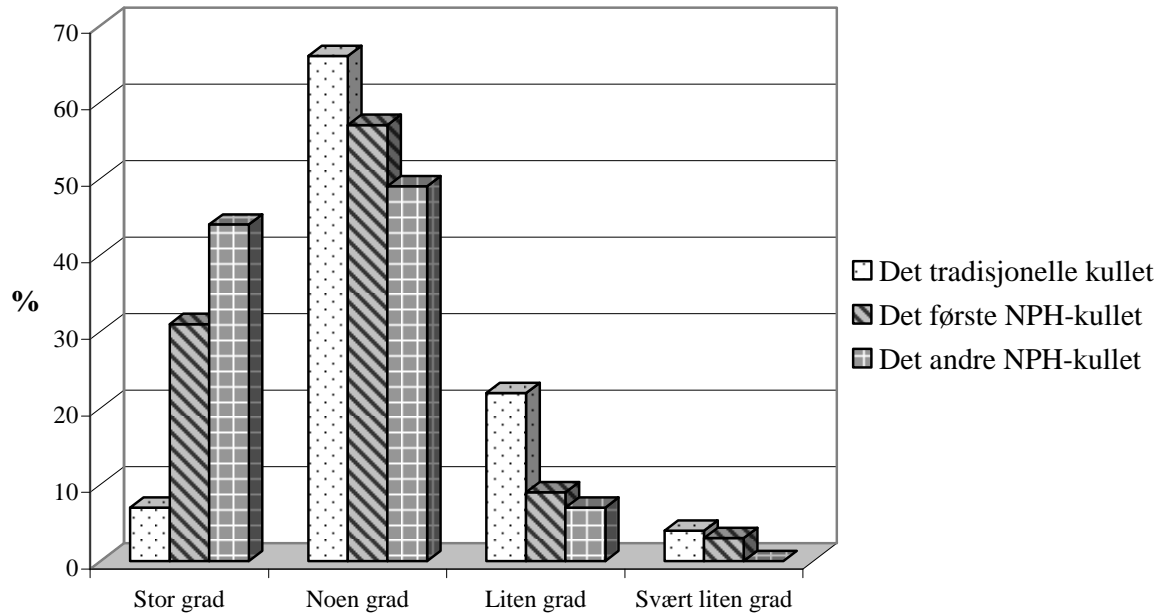
#### **9.3.1 Graden av læring i undervisningen**

For å finne ut i hvilken grad elevene føler at undervisningen er tilpasset deres faglige nivå, ble følgende spørsmål stilt i den interne elevundersøkelsen: "I hvilken grad er undervisningen lagt

opp slik at du lærer mest mulig?”. Her svarer hele 88 % av elevene i det første NPH-kullet og 94 % av elevene i det andre NPH-kullet at undervisningen i ”stor grad” eller ”noen grad” er lagt opp slik at de lærer mest mulig, mens bare 73 % av elevene fra det tradisjonelle kullet svarer det samme. Det er også verdt å merke seg at andelen elever som svarer at undervisningen i ”stor grad” er lagt opp slik at de lærer mest mulig, har økt fra 7 % i det tradisjonelle kullet til henholdsvis 31 % i det første NPH-kullet og 45 % i det andre NPH-kullet.

Den signifikante positive økningen fra det tradisjonelle kullet til det første NPH-kullet kan tyde på at undervisningen er bedre tilrettelagt for faglig svake elever innenfor NPH-undervisningen enn det som var tilfelle innenfor den mer tradisjonelle undervisningen. Tallene viser også at de mer faglig sterke elevene i det andre NPH-kullet føler at de lærer mer av NPH-undervisningen enn det som er tilfelle for de mer faglig svake elevene i det første NPH-kullet. En forklaring på forskjellene mellom de to NPH-kullene kan ligge i at de mer faglig flinke elevene i det andre NPH-kullet, forstår det stoffet som gjennomgås i undervisningen og mestrer arbeidsoppgavene bedre enn elevene i det første NPH-kullet. Dette kommer av at elevene i det andre NPH-kullet, er faglig flinkere og har høyere måloppnåelse enn den overveiende andelen faglig svake elever i det første NPH-kullet. Selv om de faglig svake elevene mestrer oppgavene de jobber med, er mange av dem ikke i stand til å forstå store deler av pensum, og de får heller ikke toppkarakterer uansett hvor mye de jobber med skolearbeidet.

**TABELL 3 - GRADEN AV LÆRING I UNDERVISNINGEN**

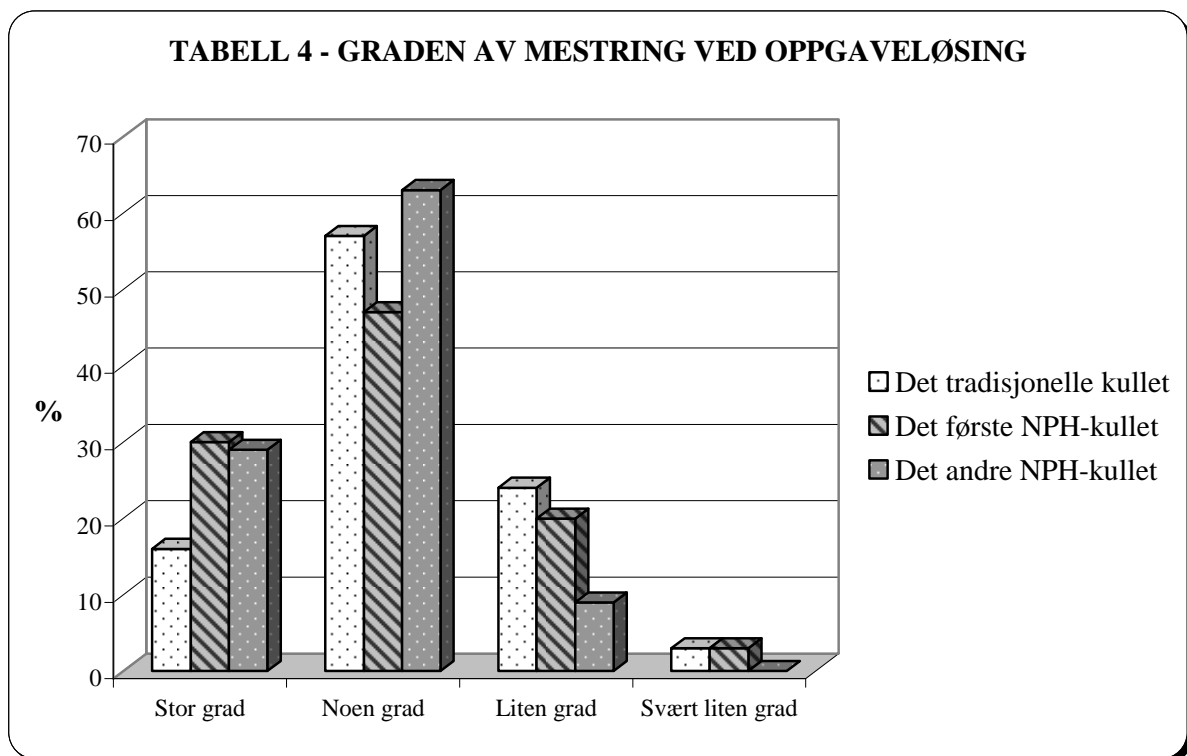


### 9.3.2 Graden av mestring ved oppgaveløsning

For å finne ut i hvilken grad elevene føler at de mestrer arbeidsoppgavene, har følgende spørsmål blitt stilt: ”I hvilken grad føler du at du mestrer de oppgavene du får i undervisningen?”. Her skiller det andre NPH-kullet seg fra det tradisjonelle kullet og det første NPH-kullet. Hele 92 % av elevene fra det andre NPH-kullet svarer nemlig i ”stor grad” og ”noen grad”, mens de tilsvarende tallene for det tradisjonelle kullet er på 73 % og for det første NPH-kullet 77 %. At det er flere i det andre NPH-kullet som føler at de mestrer arbeidsoppgavene enn i det tradisjonelle kullet og det første NPH-kullet, kan nok også her forklares ut fra at elevene i det andre NPH-kullet er faglig sterkere enn elevene i de to andre kullene.

På variabelen i ”stor grad” er det imidlertid store forskjeller mellom det tradisjonelle kullet og de to NPH-kullene. Mens bare 16 % av elevene i det tradisjonelle kullet svarer at de i stor grad mestrer de oppgavene de får i undervisningen, er det tilsvarende tallet for det første NPH-kullet

30 % og 29 % for det andre NPH-kullet. Det som imidlertid er interessant i denne sammenheng, er at det er så stor forskjell mellom det tradisjonelle kullet og det første NPH-kullet. Denne forskjellen kan tyde på at man i større grad har lyktes i å tilpasse oppgavene til den enkelte elevs faglige nivå med NPH-undervisningen enn ved den mer tradisjonelle undervisningen. Det er imidlertid verdt å merke seg at rundt 20 % av elevene i det tradisjonelle kullet og det første NPH-kullet svarer at de i "liten grad" mestrer arbeidsoppgavene, mens det tilsvarende tallet for det andre NPH-kullet er under 10 %. Dette kan tyde på at skolen ikke har nådd en gruppe elever verken med tradisjonell undervisning eller med aktivitetsorientert undervisning.



#### **9.4 Frafall og karakterer**

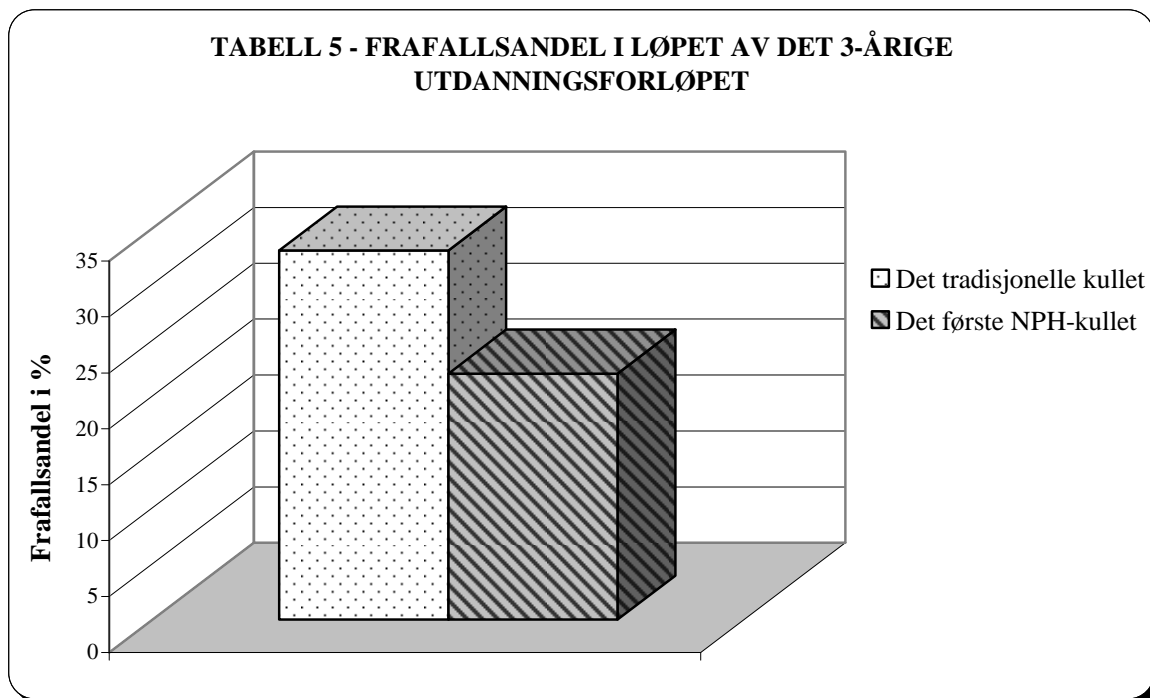
Bak Stovner videregående skoles mål om at flere elever skal gjennomføre utdanningen med "Fullført og bestått" på vitnemålet, ligger det flere undermål. Da skolen startet opp med NPH-prosjektet, ønsket man for det første en reduksjon i frafallsprosenten, det vil si å redusere antallet elever som slutter i løpet av utdanningsforløpet. For det andre ønsket man å redusere antallet



”ikke vurderinger” (IV), som betyr at man ikke får karakter i et fag på grunn av for stort fravær og manglende vurderingsgrunnlag. I tillegg ønsket man å redusere antallet strykkarakterer, som er karakteren 1. Elever som får karakteren 1, viser ingen eller særdeles lav måloppnåelse i faget.

#### 9.4.1 Antall elever som sluttet i løpet av utdanningen<sup>12</sup>

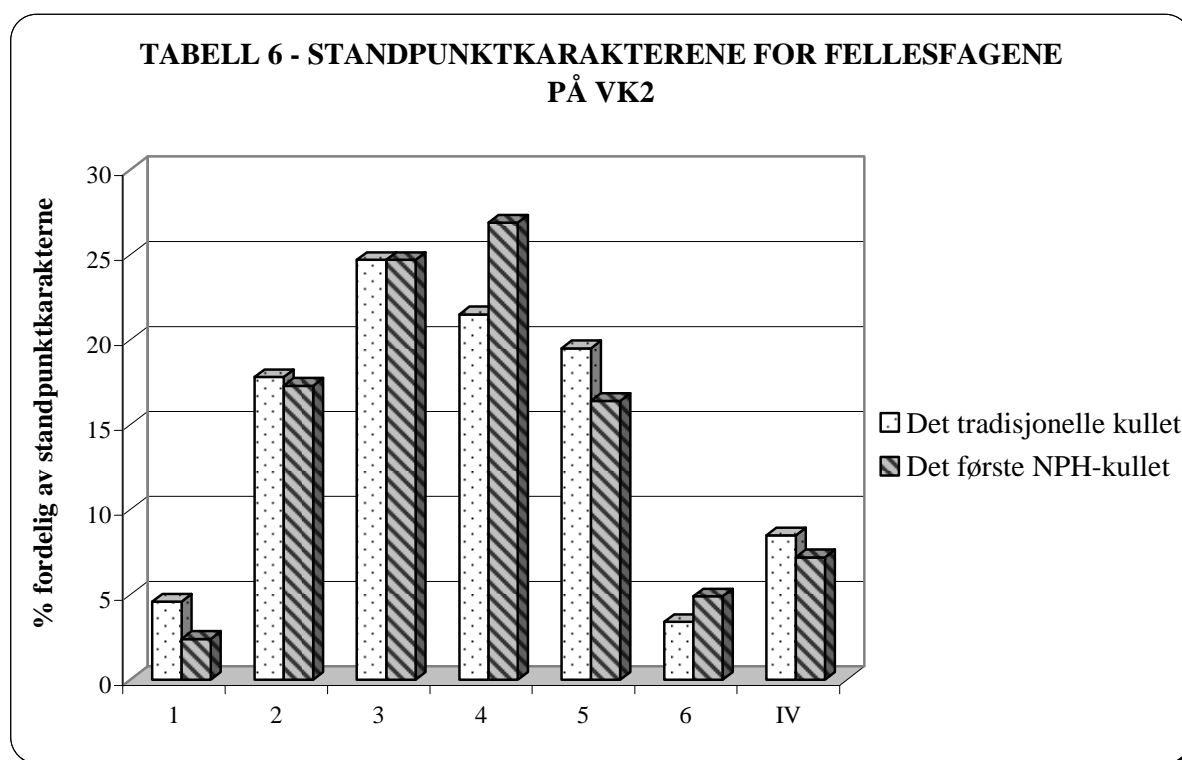
Det har vært en klar nedgang fra det tradisjonelle kullet til det første NPH-kullet i henhold til andelen elever som har sluttet i løpet av de tre årene på allmennfag. Av de 120 elevene som startet på grunnkurs allmennfag i det tradisjonelle kullet, sluttet hele 40 stykker, og det utgjør 33 % av dette kullet. Det tilsvarende tallet for det første NPH-kullet var at 26 av 120 elever sluttet, og det utgjør bare 22 % av elevmassen i dette kullet.



<sup>12</sup>: Tallmaterialet i dette kapittelet er regnet ut på grunnlag av inntakslister og utskrivninger av elever som har sluttet i henholdsvis det tradisjonelle kullet og det første NPH-kullet.

### 9.4.2 Standpunktkarakterene i fellesfagene på VK2<sup>13</sup>

En sammenligning av det tradisjonelle kullet og det første NPH-kullets standpunktkarakterer i fellesfagene<sup>14</sup> på VK2, viser en markant reduksjon i antallet strykkarakterer. I det tradisjonelle kullet var hele 8.2 % av alle karakterene som ble gitt i fellesfagene stryk, mens strykprosenten hadde sunket til 2.3 % for elevene i det første NPH-kullet. Når det gjelder andelen elever som har fått ”ikke vurdering”, har det bare vært en liten nedgang. 8.5 % av karakterene i det tradisjonelle kullet var ”ikke vurdering”, mens det tilsvarende tallet for det første NPH-kullet var 7.2 %. Ut fra disse resultatene kan det synes som at det er en signifikant forskjell mellom antallet strykkarakterer i det tradisjonelle kullet og det første NPH-kullet, mens forskjellen mellom de to kullene når det gjelder andelen elever som fikk IV, er så liten at det kan skyldes tilfeldigheter. Når det gjelder de andre karakterene, er det vanskelig å se noen forskjeller mellom de to kullene.

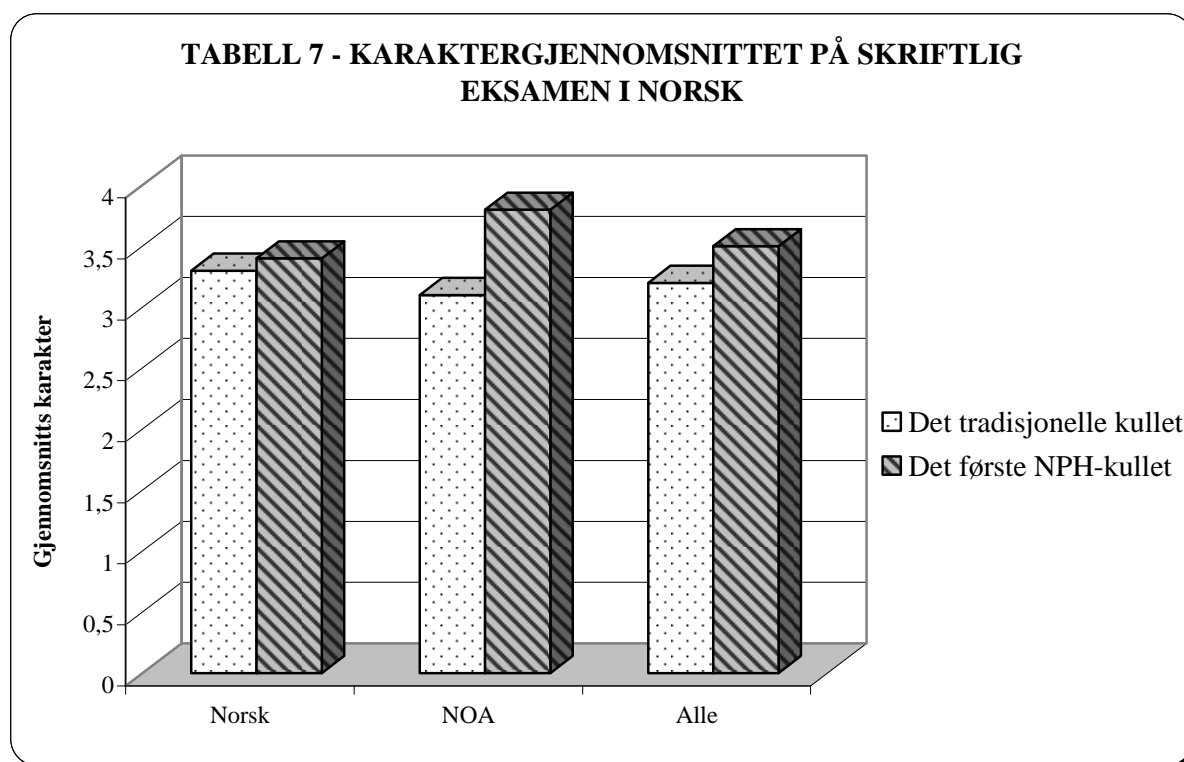


<sup>13</sup> Opplysningene i dette kapittelet er hentet fra utregningene som har skjedd på grunnlag av standpunktkarakterene i fellesfagene til avgangelevne i henholdsvis det tradisjonelle kullet og det første NPH-kullet.

<sup>14</sup> Fellesfagene innebefatter c-språk, kroppsøving, nyere historie, norsk, norsk som andrespråk og religion.

### 9.4.3 Eksamenskarakterene i norsk hovedmål<sup>15</sup>

Sammenligningen av karakterene på skriftlig eksamen i norsk hovedmål for henholdsvis det tradisjonelle kullet og det første NPH-kullet, viste faglig forbedring i favør det første NPH-kullet. I det tradisjonelle kullet var snittet i norsk hovedmål 3.3, mens det tilsvarende snittet for det første NPH-kullet var 3.4. I norsk som andrespråk var snittet for det tradisjonelle kullet 3.1, mens det for det første NPH-kullet var på hele 3.8. Samlet for hele kullet var det en forbedring fra 3.2 i det tradisjonelle kullet til 3.5 i det første NPH-kullet. Karaktersnittet for norsk divergerte så lite at det ikke viser noen signifikant forskjell mellom de to kullene, mens forskjellene i norsk som andrespråk var så store at de er signifikante.



<sup>15</sup> Eksamensresultatene i norsk er innhentet ved å regne gjennomsnittskarakteren for alle elevene på VK2 som gikk opp til eksamen i norsk hovedmål og norsk som andrespråk våren 2004 og 2005.

#### **9.4.4 Oppsummering av elevenes frafall og karakterer**

De ovenfornevnte undersøkelsene, som viser frafall i løpet av det treårige utdanningsforløpet, samt standpunktkarakterer i fellesfagene på VK2 og karakterene på norskeksamen, viser alle en positiv framgang fra det tradisjonelle kullet til NPH-kullet. Når man ser på frafallet i løpet av det treårige utdanningsforløpet og elevenes karakterer i standpunkt og på eksamen, gir ikke de faktiske prosenttallene et helt riktig bilde. Dette kommer av at det nesten uten unntak er svake elever som slutter i løpet av utdanningsløpet. Fordi det er langt flere av de faglig svake elevene som har sluttet i det tradisjonelle kullet enn i NPH-kullet, er det tilsvarende flere faglig svake elever som er med i karakterstatistikken til NPH-kullet enn det tradisjonelle kullet. For å få et riktig bilde av den faglige framgangen må man derfor også trekke inn antallet karakterer og antallet elever som har fullført og bestått. Det ble gitt 108 flere karakterer i NPH-kullet enn i det tradisjonelle kullet. Tilsvarende var det 65 elever i det tradisjonelle kullet som gikk opp til norskeksamen, mens det tilsvarende tallet for NPH-kullet var 86 elever. Det innebærer at det er langt flere av de faglig svake elevene som er med i utregningen av standpunktkarakterene i fellesfagene og eksamenskarakterene i norsk i NPH-kullet enn det som er tilfelle for det tradisjonelle kullet.

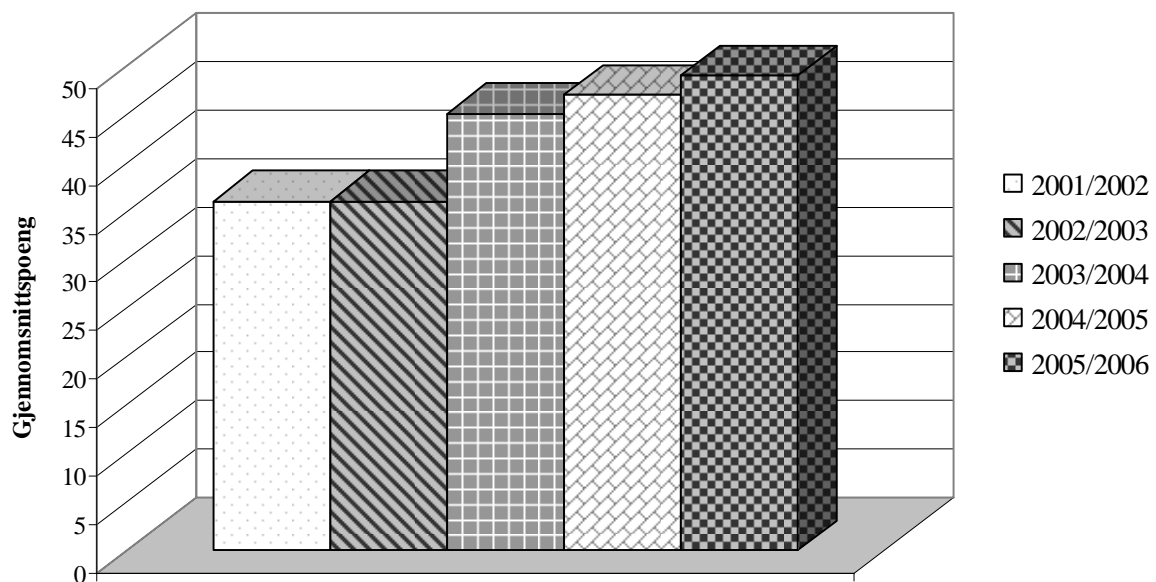
#### **9.5 Inntakspoeng på grunnkurs allmennfaglig studieretning<sup>16</sup>**

Et siste mål, som Stovner videregående skole satte for NPH-prosjektet, var å endre søkningen til skolen. I løpet av de årene som prosjektet har vart, har søkningen til grunnkurs allmennfag endret seg radikalt. Fra at snittet for å komme inn på grunnkurs allmennfag var under 36 poeng i det tradisjonelle kullet og det første NPH-kullet, har inntakskravet for å komme inn på allmennfaglig studieretning ved skolen steget jevnt for hvert år som har gått etter at skolen la om undervisningen. I det andre året med NPH-prosjektet, altså skoleåret 2003/2004, steg gjennomsnittskarakteren for å komme inn på grunnkurs allmennfag til 45 poeng. Året etter steg gjennomsnittskarakteren med ytterligere 2 poeng til 47 poeng, og i skoleåret 2005/2006 var gjennomsnittskarakteren hele 49 poeng. Dette betyr i realiteten at det er en helt annen elevgruppe som går på allmennfag i dag enn for bare noen få år siden.

---

<sup>16</sup> Inntakspoengene på grunnkurs allmennfag er innhentet ved å regne gjennomsnittskarakteren fra ungdomsskolen for alle elevene som begynte på denne studieretningen i det aktuelle året.

**TABELL 8 - GJENNOMSNITTSPOENG FOR OPPTAK PÅ  
GRUNNKURS ALLMENNFAG VED STOVNER VIDEREGÅENDE**



## 10.0 LÆRING I ULIKE TYPER KLASSEROM

I dette kapitlet redegjør jeg for hva slags læringsmiljøer som dominerer når rendyrkede undervisningsformer benyttes gjennom de tre konstruerte klasserommene som Ludvigsen (2000) har skissert. På den måten blir de teoretiske rammene rundt læringsprosessene og læringsutbyttet belyst. I tilknytning til redegjørelsen av de tre klasserommene vil det bli gjort nærmere rede for bakenforliggende teoretiske synspunkter på læring, og på den måten knyttes ulike læringssyn til de konstruerte klasserommene.

Det er her verdt å merke seg at ingen av de konstruerte klasserommene eksisterer i praksis, og de må derfor forstås som teoretiske modeller. Men selv om ingen av de konstruerte klasserommene eksisterer i sin rendyrkede form i praksis, vil de tre klasseromsmodellene ha ulik gjennomslagskraft, avhengig av hva slags undervisningsformer som dominerer i det enkelte klasserom (s. 129-130).

<b>Klasserommet som læringsmiljø</b>		
<b>Tradisjonelle klasserom</b>	<b>Konstruktivistiske klasserom</b>	<b>Klasserommet som læringsfellesskap</b>
Tett relasjon til pensum	Tett relasjon til elevenes forkunnskaper	Tett relasjon til elevenes kulturelle bakgrunn og forkunnskaper
Formidling av informasjon	Bearbeiding av forestillinger i forhold til en gitt representasjon	Bearbeiding av forestillinger i forhold til lokale diskurser
Aktivitetene tett relatert til lærebøker og arbeidsbøker	Aktivitetene tett relatert til primære kilder og materiale som kan manipuleres	Aktivitetene tett relatert til materiale som konstrueres av elevene selv og materiell som kan manipuleres
Lærerstyrt undervisning	Aktivitetsorientert undervisning	Problem- og aktivitetsorientert undervisning
Bredde og fragmentering	Dybde og integrasjon av tema og begreper	Dybde og integrasjon av tema og begreper
Rett svar	Resonnering med begreper	Resonnering med begreper i ulike læringsfellesskap
Individuelt arbeid	Individuelt arbeid	Systematisk arbeid i grupper
Prøver med vekt på gjengivelser	Tester med vekt på adekvat forståelse	Prosjektframleggelse, Portefølje
PC som ressurs. Drill og øvelser	Støtte for individuell konstruksjon av kunnskap	Tilgang til informasjon ved hjelp av refleksjon i læringsfellesskapet

Figur 7: De sentrale trekkene i de tre konstruerte klasserommene (Ludvigsen 2000:134).

### **10.1 Læring i det tradisjonelle klasserommet**

Behavioristene definerer læring som en forandring i menneskets ytre observerbare atferd. Det innebærer at læring bunner i de fysiske erfaringene som et individ gjør. Det behavioristiske

synet på læring ble utviklet gjennom eksperimentering med dyr for deretter å bli overført til studiet av menneskers læringsprosesser. Ivan Pavlov (1849-1936) utviklet først læringsteorien om klassisk betinging, mens B.F. Skinner (1904-1990) senere utviklet teorien om operant betinging (Säljö 2000:51-53).

Gjennom studiet av hunder kom Pavlov fram til at hundenes naturlige reaksjoner, deres reflekser, ble utløst av stimuli som de ble konfrontert med i ulike situasjoner. Disse refleksene kalte Pavlov for betingede reflekser fordi det er reflekser som kan skapes og kontrolleres, i motsetning til ubetingede reflekser. Den betingede refleksen representerer en kunstig sammenkobling mellom en stimulus og en respons. I de tilfeller hvor slike koblinger eller assosiasjoner dannes, kan reaksjonene sies å være ervervede eller innlærte (ibid).

Gjennom operant betinging viste Skinner at betinging kan brukes i tilknytning til langt flere typer atferd enn dem som er forbundet med reflekser. Utgangspunktet til Skinner var at han observerte at individer ofte gjentar atferd som de forbinder med en positiv opplevelse, og tilsvarende unngår atferd som de forbinder med noe ubehagelig. Elevenes motivasjon for skolearbeidet øker når de utsettes for en forsterker fordi den øker motivasjonen deres til å gjenta den samme atferden. I og med at forsterkningsprinsippet forutsetter å forsterke ønsket atferd gjennom belønning, vil ytre belønning av ulike slag, som gode karakterer og anerkjennelse fra læreren for gode prestasjoner, være viktige virkemidler for å motivere elevene til å gjenta den ønskede atferden. På samme måte som forsterkning øker motivasjonen for en bestemt atferd, reduserer straff uønsket atferd. Det er likevel slik at man innenfor operant betinging, mener at straff er et uegnet middel når man skal motivere elevene. Dette kommer av at straff bare sier at noe er feil, ikke hva som er feil (Asbjørnsen m.fl. 1999:75-76, Säljö 2000:53).

I tillegg til fokuset på ytre belønning gjennom bruk av blant annet karakterer, har den behavioristiske stimulus-respons teorien hatt en enorm innflytelse på både læreplaner og læremidler. Konsekvensen for den praktiske pedagogikken er at man gjennom å definere kunnskap som en samling spesifikke responser, bygger opp undervisningen systematisk ut fra detaljerte atferdsmål i læreplanene. Forsterkningsprinsippet i stimulus-respons teorien til Skinner gjør seg gjeldende ved at elevene først blir utsatt for et stimulus i form av for eksempel et



spørsmål som de skal avgi et svar på, en respons. Når elevene har svart på spørsmålet, får de umiddelbart respons på svaret i form av forsterkning hvis svaret er riktig. Hvis elevene svarer feil, uteblir forsterkningen (Säljö 2000: 53-54, Østerud 2004:136).

Det er klare behavioristiske trekk i synet på kunnskap og læring som ligger bak undervisningen i det tradisjonelle klasserommet. Undervisningen i dette klasserommet bygger på antakelsen om at kunnskap kan overføres fra "hode til hode". Elevenes kulturelle bakgrunn og forkunnskaper har liten betydning for læringen, og kunnskapene som elevene skal lære, styres av de forhåndsdefinerte målene i fagplanene. Læreren bryter ned fagenes mål i detaljerte delmål som elevene skal lære seg. Gjennom arbeidet med de enkelte delmålene skal elevene gradvis nå mer sammensatte og komplekse mål. Denne forhåndsdefinerte kunnskapen får elevene inn gjennom læreren og lærebøkene som sitter med den gitte kunnskapen. Det innebærer at elevene primært møter kunnskapene gjennom en lærerstyrt undervisning hvor læreren formidler kunnskapene til elevene, og ved at elevene arbeider individuelt med lærebøkene i de enkelte fagene. Målene i læreplanene er omfattende og fordi de styrer undervisningen, prioriteres bredde framfor dybde. Dette skjer ved at kunnskapene ofte blir fragmentert, slik at man skal rekke gjennom alle målene. Læringen i det tradisjonelle klasserommet blir dermed fort preget av reproduksjon av kunnskap, og læringen viser seg i om man kan gi rett svar fordi man har en form for fasit (Ludvigsen 2000:127-128). Ifølge Wells (1993) kjennetegnes interaksjonsmønsteret i denne type klasserom av at læreren stiller et spørsmål (initiering), elevene svarer (respons) og læreren bekrefter eller avkrefter om elevenes respons er adekvat (Ludvigsen 2000:128 referert fra Wells).

Når elevene bruker datamaskin i læringsarbeidet innenfor det tradisjonelle klasserommet, er det individuelle arbeidet med lærebøkene overført til individuelt arbeid foran datamaskinen. Det vil i prinsippet si at det er den samme formen for undervisning som foregår, men nå er det datamaskinen som er i sentrum for elevenes læring i stedet for læreboka. Fokuset for læringen består primært av drilling og øvelser, og datamaskinen blir et teknisk hjelpemiddel for å nå de gitte målbare målene (ibid).

## **10.2 Læring i det konstruktivistiske klasserommet**

I det konstruktivistiske klasserommet er fokuset flyttet fra læreren og læreboka til den enkelte elev. Utgangspunktet for læringen er den enkelte elevs forkunnskaper og hverdagsforestillinger, ikke det allerede definerede pensumet som er utledet fra målene i læreplanen. Dette kommer av at elevenes forkunnskaper og hverdagsforestillinger er viktige for at de skal kunne bearbeide og forstå det som skal læres. Læreren legger til rette for en aktivitetsorientert undervisning hvor elevene står i fokus, og læreren veileder elevene ut fra deres ståsted. Læringen er her kjennetegnet av dybde og integrasjon av tema og begreper. I stedet for at det er læreren som i stor grad er aktiv, slik som i det tradisjonelle klasserommet, er det elevene som skal være aktive gjennom å bruke sine forkunnskaper aktivt i læringen av det nye. Målet er å få elevene til å resonnerer, og man tester elevenes læring ut fra en adekvat forståelse. Læreren blir dermed en organisator og veileder (Ludvigsen 2000:128-129).

I det konstruktivistiske klasserommet blir det et mål å ta i bruk interaktive læringsressurser. IKT-verktøyet skal visualisere problemet, og elevene får muligheten til å manipulere objektene. Det fører til at elevene kan resonnerer rundt fenomenet på en annen måte enn tidligere. Visualiseringen gjør at de forholdene som elevene har problemer med å forstå, blir tydeligere og dermed mer tilgjengelige for elevene. At elevene virtuelt kan manipulere "objekter", fører til at de kan undersøke de vanskelige sidene ved problemet og diskutere dem med sine medelever. Bruk av PC er en støtte for at elevene individuelt skal kunne konstruere kunnskap (ibid).

Konstruktivismen er en fellesbetegnelse på en sammensatt gruppe læringsteoretikere som mener at kunnskap er et menneskeskapt produkt, og at kunnskap er personlig eller sosialt konstruert. I det ligger det at mennesket ikke passivt mottar sanseintrykk i sin læringsprosess, men at læring er en aktiv prosess hvor man konstruerer ny kunnskap, og aktivt tilpasser og organiserer ny kunnskap til tidligere ervervede kunnskaper og erfaringer. Man har altså med seg tidligere ervervet kunnskap som man aktivt bruker i læringsprosessen, og denne kunnskapen har innflytelse på hvordan ny kunnskap filtreres (Imsen 1998:36, 171).

To sentrale representanter for den konstruktivistiske bevegelsen er den sveitsiske biologen Jean Piaget (1896-1980) og den russiske psykologen Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Som konstruktivister er de begge enige om at individet må være aktivt i læringsprosessen, men samtidig skiller Piaget og Vygotsky seg klart fra hverandre på en del sentrale områder. Mens Piaget representerer et individualistisk syn på hvordan kunnskap tilegnes og mener at den indre utviklingen går forut for læringen, representerer Vygotsky et sosiokulturelt perspektiv som understreker at kulturell og sosial samhandling i læringsprosessen er det essensielle (Säljö 2000).

Piaget hevder at menneskets kunnskaper er organisert i kognitive skjemaer på det indre planet, og at barnets samspill med læringsmiljøet foregår gjennom assimilasjon og akkomodasjon, som er to parallelle prosesser. I assimilasjonsprosessen tilpasser og organiserer elevene ny kunnskap til den kunnskapen de allerede sitter inne med. Ved assimilasjon skjer det altså ingen nye overraskelser for elevene. I stedet bekreftes de antakelsene som de allerede har tilegnet seg. Assimilasjon alene fremmer dermed ikke læring fordi elevene anvender bare gammel kunnskap. Ved akkomodasjon derimot foregår det en grunnleggende forandring i elevenes virkelighetsoppfatning fordi det oppstår en ubalanse mellom deres forestillingsverden, altså kognitive skjemaer, og den kunnskapen elevene får gjennom interaksjon med omverdenen. For at elevene skal gjenopprette balansen i sine kognitive skjemaer, må de forandre den gamle kunnskapen i sine kognitive skjemaer slik at den blir forenlig med nye erfaringer. Her skjer det altså læring fordi elevene forandrer den gamle kunnskapen, slik at den kan forenes med den nye (Säljö 2000:61-62).

Piaget mener at våre kognitive skjemaer er organisert i mønstre som endrer seg med utvidelsen av våre erfaringer, og at vi blir eldre. Denne tankegangen er opphavet til Piagets stadieteori som går ut på at barn gjennomgår fire ulike utviklingsstadier som representerer kvalitativt forskjellige måter å håndtere og forholde seg til virkeligheten på. De fire stadiene er det sensomotoriske -, det preoperasjonelle -, det konkret operasjonelle – og til slutt det formelt operasjonelle stadiet. I de første stadiene er man ganske avhengig av sine sanser, men med alderen tilegner man seg større intellektuell fleksibilitet gjennom blant annet evnen til å tenke hypotetisk, og på det siste stadiet i utviklingen er man i stand til å gjennomføre abstrakte logiske resonneringer (ibid).

Ifølge Piaget er utviklingen av menneskets intellekt en prosess som i stor grad er bestemt innenfra, og dette kommer av at mennesket har en medfødt forutsetning for å kunne tenke. Selv om denne utviklingsprosessen er styrt innenfra, er det likevel viktig at individet er i kontinuerlig interaksjon med omverdenen fordi kunnskap konstrueres av individet. Kunnskap skjer gjennom at elevene observerer og manipulerer objekter og oppdager relasjonene mellom disse (Säljö 2000:67).

Som nevnt ovenfor, skiller Vygotsky seg fra Piaget ved at han vektlegger at kunnskap er kulturelt betinget og ikke styrt av indre prosesser. ”Mediasjon” eller ”mediering” og ”kulturelle artefakter” er viktige begreper for å forstå Vygotskys sosiokulturelle syn på læring. Begrepet ”mediering” stammer opprinnelig fra Hegels teori om mennesket som et historisk vesen hvor han forklarer at menneskets psykologiske prosesser blir til gjennom ”mediasjon” som er det dialektiske samspillet mellom menneskets indre og dets sosiohistoriske miljø. Det andre begrepet ”artefakt” er kulturelt frembrakte redskaper som omfatter både fysiske - og psykiske redskaper, og disse utgjør en viktig del av de kulturelle ressursene som vi bruker i hverdagen. De psykiske artefaktene omfatter språk og andre tegnsystemer, mens de fysiske artefaktene er for eksempel datamaskiner, tv, radio, lommekalkulator osv (Bråten 1996, Säljö 2000:76, Østerud 2004:142-143).

Vygotskys sosiokulturelle perspektiv innebærer at utviklings- og læringsprosessene til elevene skjer gjennom et samspill med andre personer i omgivelsene, og at omgivelsene blir mediert gjennom kulturelle artefakter. Disse kulturelle redskapene, som eksisterer i den gitte omgivelsen, er viktige for den menneskelige handlingen (Østerud 2004:142). Dette viser at menneskets forhold til omverdenen medieres gjennom den kulturen vi omgir oss med, og at de kulturelle artefaktene eksisterer både på det ytre planet som en del av omgivelsene rundt mennesket, og på det indre planet som en del av det enkelte individs bevissthet. Samtidig kan man si at medieringen er sosial fordi menneskets psykologiske prosesser samtidig er et resultat av sosiale aktiviteter. Når det gjelder utviklings- og læringsprosessene hos elevene, opptrer deres høyere psykologiske prosesser først på det ytre planet i deres samspill med andre. Deretter overfører

elevene denne kulturelle tenkemåten til sin egen indre psykologiske verden (Vygotsky 1978:57, Østerud 2004:146):

*Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological) (Vygotsky 1978:57).*

Dette viser at elevene gjør sine erfaringer i samspill med andre mennesker som hjelper dem til å forstå hvordan verden fungerer (Säljö 2000). Kunnskapene og tenkemåten bunngrunns i sosiale - og interaktive aktiviteter fordi elevene internaliserer samfunnets kunnskaper og ferdigheter gjennom interaksjon med andre for deretter å gjøre kunnskapene og ferdighetene til sine egne på det indre planet. Dette skjer ikke ved at elevene direkte kopierer de sosialt organiserte tankeprosessene, men ved at de aktivt bruker dem som ressurser når de skal tolke virkeligheten og kommunisere med andre i fremtidige situasjoner (Østerud 2004:146).

Vygotskys understreking av at læring er sosiokulturelt betinget, ligger også til grunn for hans kjente teori om sonen for den nærmeste utvikling. Vygotsky definerer sonen for den nærmeste utvikling som:

*the distance between the actual developmental level as determined by the independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky 1978:86).*

Sonen for den nærmeste utvikling viser altså forskjellen mellom elevenes nåværende utviklingsnivå og et høyere potensielt utviklingsnivå. Vygotsky mener med dette at det er for snevert å bare ta hensyn til det nåværende utviklingsnivået til elevene. I tillegg må man ta hensyn til det potensielle utviklingsnivået. Det er ikke bare interessant å se hva elevene kan på det nåværende tidspunkt, men også hva de kan klare med hjelp og veiledning fra mer kompetente personer, som kan være både lærere og medelever. Tanken er at det elevene klarer ved hjelp og veiledning fra mer kompetente personer på det nåværende tidspunkt, vil de klare på egenhånd senere (Vygotsky 1978:85- 91).

Piagets vektlegging av at utviklingen er bestemt og styrt innenfra, får bestemte konsekvenser for undervisningen i skolen. I undervisningssammenheng styrer elevene sin egen intellektuelle

utvikling ved selv å utforske virkeligheten. Denne prosessen skjer riktignok i kontinuerlig interaksjon med de fysiske og psykiske objektene, men omverdenen eksisterer bare som et landskap som skal oppdages og forstås. Læreren har således en forholdsvis tilbaketrukket rolle i forhold til de fysiske og psykiske objektene som elevene har for hånden (Säljö 2000).

Til forskjell fra Piaget mener Vygotsky at undervisning og læring kommer forut for den psykologiske utviklingen. Vygotskys understreking av sosial samhandling og sonen for den nærmeste utvikling indikerer hvordan undervisningen bør tilrettelegges, og hvor viktig undervisningen er for elevenes utviklings- og læringsprosess. I undervisningssammenheng er det viktig at læreren utnytter sonen mellom det nåværende utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået til elevene ved å ta i bruk fysiske - og psykiske medierende artefakter som skal fungere som "støttestillas" for elevene i deres forsøk på å overskride den nærmeste utviklingssonen. Av denne grunn er det derfor nødvendig at læreren kjenner til elevenes individuelle psykologi og den sosiale dynamikken i elevenes omgivelser. I undervisningssammenheng betyr det at lærer og elever samarbeider og bistår hverandre ut fra sine forutsetninger og premisser. I dette samarbeidet er elevene midtpunktet i utviklings- og læringsprosessene, mens lærerens oppgave er å utnytte de mulighetene som ligger i den sosiale situasjonen til å styre og veilede elevenes kognitive prosesser. Fordi den sosiale samhandlingen også er så viktig for elevenes intellektuelle utvikling og tenkning, er det viktig at det legges til rette for interaksjon mellom elevene og mellom elevene og læreren hvor elevene aktivt deltar i den pedagogiske prosessen (Bråten 1996).

### **10.3 Klasserommet som læringsfellesskap**

I klasserommet som læringsfellesskap er det ikke bare elevens forkunnskaper læringen skal relateres til, men også deres kulturelle bakgrunn. Det individuelle arbeidet er byttet ut med kollektive samarbeidsformer, og aktivitetene er tett relatert til materiale som konstrueres av elevene selv, og materiale som kan manipuleres. Her bearbeider elevene forestillingene sine i forhold til lokale diskurser, og målet er resonnering med begreper i ulike læringsfellesskap. Et sentralt aspekt innenfor dette klasserommet er at elevene skal få ta i bruk andre kilder enn lærebøkene, samt at de skal bruke andre læringsressurser enn dem som finnes på skolen.

Elevenes læring blir her vurdert i forhold til prosjektfremleggelser og mapper. IKT betraktes som en ressurs som settes inn i forskjellige meningsfylte aktiviteter hvor bruk av IKT bare utgjør ett aspekt ved det læringsmiljøet som skapes i og utenfor klasserommet. Hvis IKT blir brukt som et verktøy som gir tilgang til informasjon via Internett, bør informasjonen omformes ved hjelp av refleksjon og samarbeid i læringsprosessen (Ludvigsen 2000:130-134).

Det som først og fremst skiller klasserommet som læringsfellesskap fra det konstruktivistiske klasserommet, er synet på læring. Innenfor klasserommet som læringsfellesskap betraktes læring og kognisjon som sosiale fenomener, og disse må forstås sammen med den sosiale samhandlingen som elevene inngår i. Dette kommer av at de kognitive prosessene er integrert i de sosiale situasjonene. I tillegg betraktes de kognitive og sosiale aspektene mellom aktørene som gjensidig avhengige. Kunnskapskonstruksjonen blir derfor en med-konstruksjon ut fra dette perspektivet (ibid).

Bak klasserommet som læringsfellesskap finner vi sosiokulturelle læringsteorier. Et slikt perspektiv på læring er forholdsvis nytt innenfor pedagogikken, men har røtter tilbake til sentrale teoretikere som blant annet Vygotsky og Dewey. Selv om Vygotsky først og fremst regnes som konstruktivist, har hans sosiokulturelle perspektiv på læringsprosessen også blitt tatt til inntekt for det sosiokulturelle synet på kunnskap og læring. Det er spesielt Vygotskys vektlegging av kunnskap som kulturelt betinget, ytre - og indre tale og sonen for den nærmeste utvikling, som er viktig innenfor denne tradisjonen (Dysthe 2001:43, Dysthe og Igland 2001).

Selv om de sosiokulturelle teoriene bygger på Vygotskys konstruktivistiske syn på læring, skiller de seg fra konstruktivismen fordi de mener at kunnskap ikke primært blir konstruert gjennom individuelle prosesser, men gjennom samhandling og i en kontekst. Interaksjon og samarbeid blir derfor sett på som grunnleggende for at læring skal skje, og ikke bare som et positivt innslag i læringen. Sett ut fra sosiokulturell læringsteori er "det å kunne" knyttet til praksisfellesskapene og elevenes evne til å delta i disse. Det sentrale aspektet innenfor læring er derfor å delta i sosiale praksiser der læring foregår (Dysthe 2001:42).

En sentral teori bak klasserommet som læringsfellesskap er aktivitetsteorien som Vygotsky-eleven Leontiev utviklet på 1950-tallet. Ifølge aktivitetsteorien er aktivitet den primære analyseenheden. Mennesker skaper både sine omgivelser og seg selv gjennom de aktivitetene de engasjerer seg i, og derfor rettes søkelyset mot menneskers møte med omgivelsene. Det innebærer at det er den spesifikke aktiviteten som er sentrum for læringen, og ikke menneskene eller omverdenen isolert betraktet (Østerud 2004:148).

Et sentralt aspekt ved aktivitetsteorien er situert læring som forfekter at læring er deltakelse i ulike sosiale kontekster. Læring kan således forstås ”som ledd i subjektets skiftende deltakelse i bevegelse gjennom mange forskjellige kontekster i sin daglige tilværelse” (Lave 1999:40). Lave og Wenger (1991) understreker at læring som situert praksis kjennetegnes av tre aspekter. For det første står kunnskap og praksis i et grunnleggende relasjonelt forhold til hverandre. For det andre etableres mening gjennom sosiale forhandlinger, og for det tredje er læringsprosessen knyttet til elevenes engasjement i aktiviteter og de dilemmaene som deltakelsen i disse aktivitetene resulterer i.

Læring innenfor et situert perspektiv foregår ved at elevene deltar i forskjellige sosiale og kulturelle praksiser. Gjennom deltakelse i den kommunikative sosiale konteksten settes de psykiske prosessene i gang, og det er dette som er læring. I et slikt praksisfellesskap lærer ikke elevene bare det som den aktuelle praksisen er kjennetegnet av, de lærer seg også de verdiene som preger den sosiale situasjonen. Læring kan foregå både i den tilsiktede undervisningen og i den utilsiktede sosialiseringen, men betingelsen for at det skal kunne foregå læring, er at det er selvlæring. I denne sammenheng forstås læring som etterligning (Rasmussen 1999:170-173).

Dewey har et pragmatisk kunnskapssyn, og i sin relasjonelle kognisjonsteori viser Dewey hvorfor handling og samhandling er så viktig i elevenes læringsprosess. Med slagordet ”Learning by doing” ga Dewey læringsbegrepet et nytt innhold. For ifølge Dewey er ikke kunnskap innhold, men handling. Med dette mener han at kunnskap ikke er noe vi får, men erfaringer vi gjør gjennom handling ved at vi etablerer ny kognitiv og følelsesmessig balanse der den tidligere er blitt forrykket (Løvlie 1995:147-177).



Begrepene relasjon, situasjon og undersøkelse er viktige for å forstå hvorfor Dewey mener at erfaring gjennom handling er kunnskap. Ifølge Dewey henger nemlig alle ting sammen, og objekter og begreper er kontekstuelle og kontinuerlige. I dette ligger det at ting ikke er ting i seg selv, men at ting er ting i en kontekst, enten i relasjon til andre ting eller som en del av en prosess. Fordi tingene er ting i en kontekst og de erfaringene vi gjør er situasjonsbestemte, får vi kunnskap om objektene gjennom å undersøke dem. Dewey mener derfor at undervisningen bør være problemorientert og baseres på prosjektarbeid fordi denne undervisningsformen ligger nært opp til den måten kunnskaper og ferdigheter tilegnes på (ibid).

Bakhtin er opptatt av relasjoner, og dialogen er det grunnleggende relasjonelle prinsippet i alle hans teorier. Således er også all kommunikasjon grunnleggende dialogisk. Det vil si at mening og forståelse oppstår i et samarbeid mellom sender og mottaker i en muntlig kommunikasjon så vel som i møtet med den skrevne teksten. Med dette mener Bakhtin at mening ikke kan overføres, men oppstår i selve interaksjonen og samspillet mellom sender og mottaker, og meningen er like mye avhengig av hvordan mottakeren tolker det som blir sagt eller skrevet, som hva som er intensjonen til den som er avsenderen av budskapet. Videre beskriver Bakhtin tenkningen som en indre dialog mellom ulike stemmer som individet har internalisert gjennom ytre dialoger. På grunn av dette synet på tenkning er dialogen det essensielle for individets læring. Dialogen er selve grunnlaget for den menneskelige forståelsen fordi den indre dialogen, det vil si de unike erfaringene og stemmene til hvert individ, blir formet og utviklet i kontinuerlig og konstant interaksjon med ytringene til andre individer (Dysthe 2001:50, Dysthe og Igland 2001:82-83, Igland og Dysthe 2001:109).

### **10.3.1 Samarbeidslæring**

Samarbeidslæring er et didaktisk prosjekt som legger til rette for å utvikle et læringsfellesskap som teoriene bak klasserommet som læringsfellesskap forfekter, samtidig som det tas hensyn til at elevene skal nå læreplanens mål som i stor grad styrer det elevene skal lære. Ideen om samarbeidslæring er hentet fra Canada, og mange skoler har tatt i bruk metoden i løpet av de siste årene. I Oslo har Skoleetaten hatt samarbeidslæring som et eget satsingsområde under

differensieringsprosjektet i den videregående opplæringen. Skoleetaten har hatt som mål at flest mulig lærere skal ta i bruk samarbeidslæring i undervisningen og har holdt en rekke kurs.

Samarbeidslæring forsøker å utnytte potensialet som finnes blant elevene i en klasse både med hensyn til det faglige og det sosiale. Målet er at elevene skal lære av hverandre gjennom samarbeid i små grupper (Imsen 1997:271, Johnson m.fl. 1996:15). Ved hjelp av ulike måter å strukturere arbeidet på, skal samarbeidslæring sikre at alle elevene medvirker aktivt innad i den gruppen de er medlem av.

Hvis et gruppearbeid skal være samarbeidslæring, må gruppearbeidet struktureres på bestemte måter. Blant annet er det fire prinsipper som må være oppfylt:

- ◆ **Positiv gjensidig avhengighet:** Det skal formuleres ett felles faglig mål for den enkelte gruppe som alle på gruppa skal nå. Oppgavene og læremidlene skal fordeles mellom gruppemedlemmene, slik at alle har forskjellige oppgaver. På den måten skal gruppemedlemmene bli positivt avhengige av hverandre for å nå det målet som er satt for arbeidet fordi den enkelte elevs innsats er avgjørende for om gruppa når målet eller ikke. Den positive gjensidige avhengigheten betyr at det enkelte gruppemedlemmet er avhengig av at de andre gruppemedlemmene lykkes med sine oppgaver hvis gruppa skal lykkes.
- ◆ **Individuelt ansvar:** I tillegg til at det er en positiv gjensidig avhengighet mellom gruppemedlemmene, har alle på gruppa et individuelt ansvar for å gjøre sin del av oppgaven, samt å lære seg det som de andre på gruppa jobber med. Det individuelle ansvaret skal sikre at ingen av gruppemedlemmene fraskriver seg ansvaret for å nå gruppens mål, og på den måten skal man hindre ”gratispassasjer”-problematikken. På grunn av det individuelle ansvaret er det ikke noe i veien for å gi individuelle prøver etter at elevene har jobbet med et tema.
- ◆ **Direkte samspill, ansikt til ansikt:** Når elevene jobber tett sammen i grupper, får de trening i både faglige og sosiale ferdigheter ved at de utvikler læringsstrategier, kommunikasjon, gjensidig hjelp og støtte, ressursutveksling, problemløsningsstrategier og andre gruppedynamiske forhold. De sosiale ferdighetene omfatter for eksempel å forklare hverandre hvordan man skal løse problemer, drøfte meningsinnholdet i begreper, hjelpe hverandre i å se sammenhenger i lærestoffet og undervise hverandre.

- ◆ **Prosessvurdering:** En viktig del av den sosiale treningen er at elevene kontinuerlig vurderer både samarbeidsprosessen og det faglige utbyttet både individuelt og i grupper, slik at det foregår en kontinuerlig forbedring av læringsprosessene (Imsen 1997:272, Johnson m.fl. 1996:15-18, 47-58).

I utgangspunktet står lærerne fritt til å organisere gruppene slik de ønsker det, men det anbefales at man følger noen prinsipper hvis man ønsker å bruke samarbeidslæring som en gjennomgående metode i undervisningen. For det første bør man organisere gruppene slik at de blir heterogene i henhold til både faglig dyktighet, sosial bakgrunn og personlighet. Ifølge Johnson m.fl. (1996) er heterogene grupper mest fordelaktig med tanke på at elevene skal få et størst mulig læringsutbytte. Elevenes ulikhet innad i gruppa gir større muligheter for at de kan lære av hverandre. Dette kommer av at det foregår mer komplisert tenkning i heterogene grupper enn i homogene grupper fordi flere sider av en sak kommer gjerne fram og elevene tar oftere hverandres perspektiv i diskusjonen. På den måten øker forståelsen og kvaliteten på tenkningen. I tillegg anbefales det at gruppene organiseres som basisgrupper. Elevene får muligheten bli å bli bedre kjent med hverandre når de jobber i den samme gruppen over en lengre periode. Dette er med på å skape trygge samarbeidsrelasjoner, noe som er viktig for at kommunikasjonen innad i gruppa skal bli så god som mulig (s. 66, 86-87).

For at gruppearbeidet skal være samarbeidslæring, kreves det også at det legges til rette for arbeidsmåter som skaper høyt aktivitetsnivå hos elevene. Høyt aktivitetsnivå gir nemlig et høyt læringsutbytte for elevene, mens læringsutbyttet er tilsvarende lavt når elevene er passive i læringsarbeidet. I tillegg står dialogen sentralt i læringsprosessen. Et viktig mål med samarbeidslæring er å sikre at alle elevene på gruppa får snakke slik at de får satt ord på tankene sine. Således er det viktig å skape gode settinger for dialogen (Utdanningsdirektøren i Akershus).

Innenfor samarbeidslæring er effektivitet og kontroll viktige stikkord. Når elevene settes i gang med et arbeid i gruppene, får de forholdsvis strenge tidsrammer for arbeidet, slik at de må jobbe aktivt med den gitte oppgaven for å bli ferdige. Etter at gruppearbeidet er avsluttet, har lærerne en rekke måter de kan sjekke elevenes arbeid på.

Bak den sterke vektleggingen av heterogene grupper i samarbeidslæring, finner vi et elevsyn som ser på elevene som ressurser, og målet er at elevene skal kunne lære av hverandre. Fornuftig bruk av elevressursene kan føre til at flest mulig elever skal nå det Vygotskys kaller elevenes potensielle utviklingsnivå. I samsvar med Vygotskys understreking av dialogen og internalisering av høyere psykologiske prosesser i læringsprosessen, kan en elev nå det potensielle utviklingsnivået gjennom veiledning fra mer kompetente personer, og disse personene kan være både medelever og lærere. Ved å jobbe i heterogene grupper kan elevene gjennom dialogen lære av hverandre. Faglig sterke elever kan veilede og lære bort til faglig svake elever. Når elevene hjelper hverandre innad på gruppene, vil langt flere få veiledning og komme opp på sitt potensielle utviklingsnivå enn om det bare er læreren som veileder. En del vil kanskje hevde at de faglig sterke elevenes utvikling vil hemmes når de må bruke tid på å hjelpe faglig svakere medelever. En innvending mot dette synspunktet igjen er at vi at vi kanskje lærer mest av er å lære bort til andre. Dette kommer av at når man skal lære bort til andre, må man ha forstått det man skal lære bort. Hvis man ikke har forstått stoffet, klarer man ikke å sette ord på det selv. Dermed kan det å lære bort til medelever være nyttig for de sterkeste elevene.

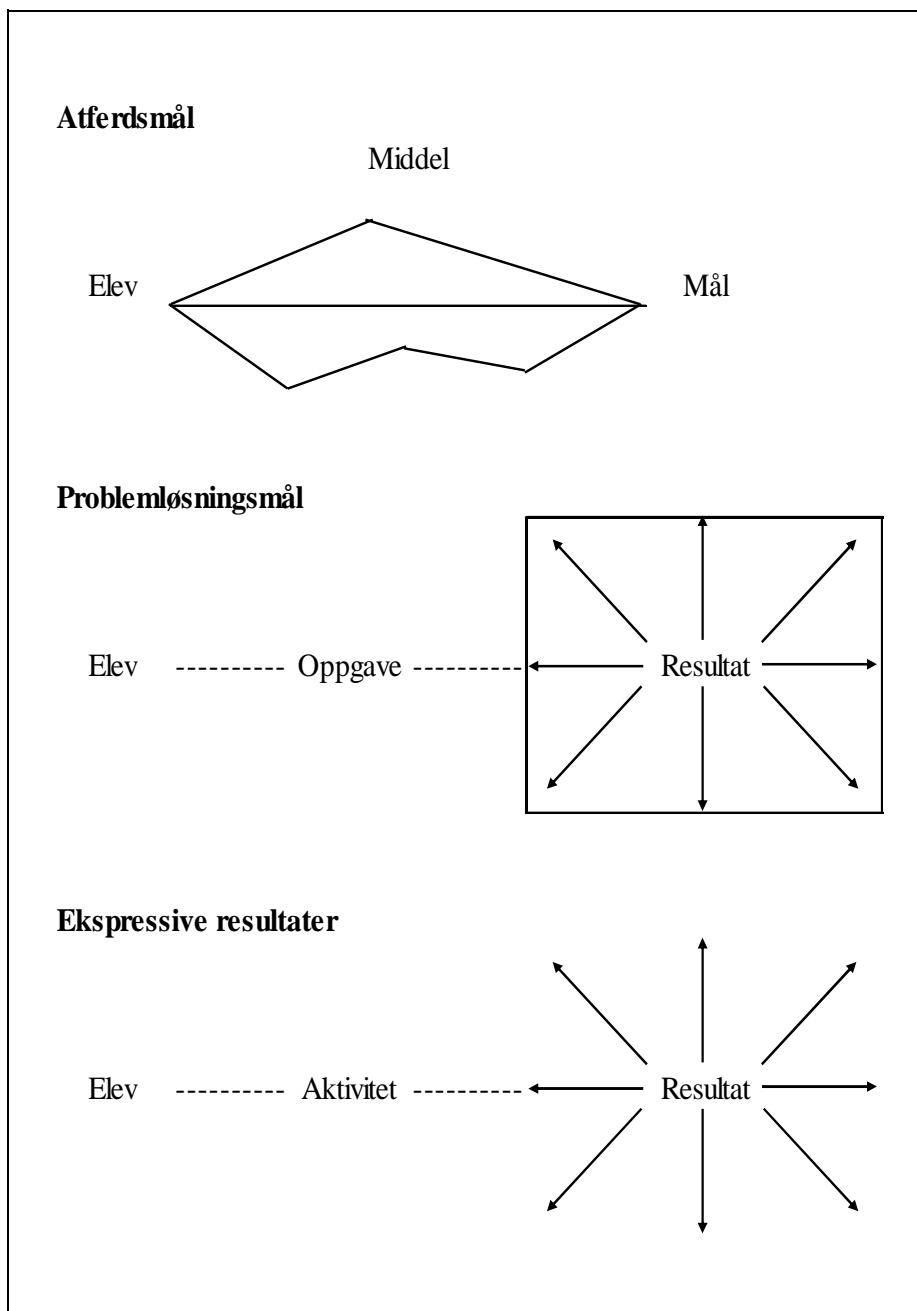
## 11.0 FAGLIGE FORBEDRINGER VED STOVNER VGS.

I dette kapitlet analyserer jeg hva slags faglige forbedringer det pedagogiske prosjektet ved Stovner videregående skole har ført til, og i denne sammenheng vil norskundervisningen fra grunnkurs allmennfag (se kapittel 8), samt deler av den pedagogiske teorien fra kapittel 10 stå sentralt. Etter at jeg har redegjort for en del sentral teori og empiri, analyserer jeg undervisningsprosessene i norskundervisningen med bakgrunn i denne teorien og empirien, samt den pedagogiske teorien fra kapittel 10

Eisner skiller mellom tre kunnskapstyper: atferdsmål, problemløsningsmål og ekspressive mål. Atferdsmål er ferdigheter og basiskunnskaper som er preget av fakta. Læringsoppgaver innenfor atferdsmål har bare en rett løsning, altså et fasitsvar. Den andre typen kunnskap, som omfatter det Eisner kaller problemløsningsmål, omfatter forståelse, innsikt og vurdering. Innenfor problemløsningsmål varierer resultatene innenfor en ramme av gitte kriterier. Den tredje kunnskapstypen er ekspressive resultater. Det ekspressive skiller seg fra de to andre kunnskapstypene ved at det ikke eksisterer forhåndsdefinerte mål som elevene skal nå (Engelsen 1997:99-101, Gudem 1991:143).

Videre hevder Eisner at det må være samsvar mellom læringsaktiviteter og læringsmål. Når han beskriver de tre kunnskapstypene, snakker han derfor om både aktivitet og mål. Med det mener han at elevene må jobbe med en problemløsningsaktivitet hvis de skal nå et problemløsningsmål. Tilsvarende må elevene jobbe med en kreativ aktivitet for å nå et kreativt mål. Felles for problemløsningsmål og kreative mål er at elevene blant annet må være aktive i læringsprosessen hvis de skal nå denne type mål, et krav som ikke i like stor grad gjelder for atferdsmålene.

Eisner skisserer altså et skille mellom formidling av informasjon og bearbeiding av informasjon. Dette viser at det ikke kan være konflikt mellom resultat og prosess, slik det blir presentert gjennom restaurativ og progressiv pedagogikk, men at det må være et samsvar hvis man skal få til adekvat læring i norsk skole.



Figur 8: Eisners mål med tilhørende aktivitetsformer (Kilde: Engelsen 1997:101)

I første rekke (NOU 2003:16) deler kvalitetsbegrepet inn i tre kvalitetsområder; resultatkvalitet, prosesskvalitet og strukturkvalitet. I tråd med Eisners teori understrekes det også her at det må være et samspill mellom de tre kvalitetsområdene for at elevene skal oppnå adekvate læringsresultater. De tre kvalitetsområdene defineres på følgende måte:

- ◆ ”**Resultatkvaliteten** er det en ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet.” Det vil si elevenes læringsutbytte, i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, som de har oppnådd i løpet av opplæringstiden. Resultatkvaliteten er knyttet til den generelle læreplanen og målene i de enkelte fagplanene, og omfatter derfor det helhetlige læringsutbyttet.
- ◆ ”**Prosesskvaliteten** handler i stor utstrekning om virksomhetens indre aktiviteter, selve arbeidet med opplæringen.” Eksempler på prosesskvalitet er opplæringens innhold, metode, læringsmiljø og lærernes anvendelse av egen kompetanse og muligheter til utvikling i arbeidet. Dette kvalitetsområdet fokuserer altså på hvordan personalet utfører sitt arbeid, kvaliteten på samspillet med elevene og elevenes samspill seg imellom.
- ◆ ”**Strukturkvaliteten** beskriver virksomhetenes ytre forutsetninger, tilsvarende organisasjon og ressurser forstått i bred forstand.” I dette kvalitetsområdet inngår lover, regelverk og planverk, fysiske forhold som bygninger og ressurser, lærernes formelle kompetanse, personaltetthet, samt elevgruppenes størrelse og sammensetning (*I første rekke* (NOU 2003:16:kapittel 7)).

Definisjonen av kvalitetsbegrepet viser kompleksiteten og sammenhengen mellom opplæringsvirksomhetens mange faktorer. Når man skal analysere begrepet faglige forbedringer, er det derfor nødvendig å se på flere sider ved skolens virksomhet. Dette kommer av at prosess, produkt og struktur henger nøye sammen og kan ikke ses på som tre uavhengige faktorer. Skal man lykkes med undervisningen bør prosess, resultat og struktur gå i samme retning.

Resultatkvaliteten gjenspeiles i elevenes standpunkt- og eksamenskarakterer, og for Stovner videregående skole sitt vedkommende viser disse en positiv utvikling for NPH-kullene sammenlignet med det tradisjonelle kullet (se kapittel 9.4.2 og 9.4.3). Den positive karakterutviklingen sier imidlertid ikke noe om kvaliteten i de faglige forbedringene i form av hva slags kunnskaper og ferdigheter som ligger til grunn for elevenes standpunkt- og eksamenskarakterer. Det er derfor viktig å finne ut om elevene bare har blitt bedre til å reproducere læreplanenes gitte kunnskap, eller om de gjennom undervisningsopplegget ved Stovner også har utviklet en kompetanse som ikke fanges opp av dagens evalueringssystem.

Det er imidlertid ikke nok bare å fokusere på prosess- og resultat kvalitet når man skal se på de faglige forbedringene, for strukturkvaliteten er også med på å påvirke elevenes læringsprosesser og læringsresultater. Ledelsen ved en skole står i et spenningsforhold mellom nasjonale læreplaner, økonomi og lover og regler på den ene siden og interne krav og forventninger fra blant annet lærere og elever på den andre siden. For at en skole skal kunne implementere og gjennomføre et pedagogisk prosjekt, må ledelsen være i stand til å utnytte det handlingsrommet de råder over på en best mulig måte. I denne sammenheng er det en rekke faktorer ved Stovner som har vært helt avgjørende for om man skulle lykkes med NPH eller ikke. De mest framtrepende faktorene har vært samarbeidsmuligheter mellom lærere, timeplanlegging, klasseromstilgjengelighet, tilgang til datamaskiner i undervisningen og lærertettheten (Kapittel 6, Lundgren 1986:23-27, Østerud 2001.).

Hensynet til de tre kvalitetsområdene gjenspeiler seg også i Stovner sin søknad om å bli nasjonal demonstrasjonsskole hvor de faglige forbedringene begrunnes i både læringsproduktet, læringsprosessen og strukturen. Således viser skolen til kvalitetsforbedringer innenfor alle de tre kvalitetsområdene (Stovner vgs. 2003).

### **11.1 Rammefaktorenes betydning for undervisningen**

Når man skal se nærmere på rammefaktorenes betydning for undervisningen, kan det være hensiktsmessig å skille mellom eksterne- og interne rammefaktorer<sup>17</sup>. Eksterne rammefaktorer er faktorer utenfor den enkelte skole som har betydning for skolens virksomhet, mens interne rammefaktorer går på ledelsens tiltak i forhold til fysisk organisering av skolens virksomhet. Stovner videregående skole har omorganisert de interne rammene ved at både læremidlene, utformingen av klasserommene, arbeidsrutinene til lærerne og timeplanen er endret.

Rammefaktorene kan si noe om hvilke muligheter og begrensninger en skole har i å utforme sin pedagogiske praksis. "Rammefaktorer er forhold som virker inn på undervisningen, og som

---

<sup>17</sup> Lundgren (1979) og (1986) bruker begrepet rammefaktorer om eksterne forhold som virker inn på undervisningen, men som den enkelte skole ikke kan gjøre noe med. For å skille mellom rammer skolen kan gjøre noe med og rammer den ikke kan gjøre noe med, benyttes begrepet interne rammer om faktorer som skolen har muligheten til å gjøre noe med.



bidrar til å fremme eller hemme den på ulike måter” (Imsen 1997:277). I sin rammefaktorteori hevder Lundgren (1986) at de økonomiske overføringene til skolene begrenser virksomheten, lover og regler regulerer virksomheten, mens læreplanen styrer skolenes virksomhet. Selv om målene i læreplanen styrer, har skolens ledelse og lærere en profesjonell frihet når det gjelder tolking av mål og valg av metoder for å nå målene. Men økonomi og regler begrenser denne profesjonelle friheten, og derfor er den profesjonelle friheten en frihet innenfor visse rammer, lover og regler (s. 23-27).

Videre hevder Lundgren at undervisningen egentlig ikke blir regulert av rammebetingelsene, men av hvordan lærerne tolker de mulighetene og begrensningene rammefaktorene gir. Lærernes oppfatning av rammebetingelsene kan ha sterk innvirkning på hvordan undervisningsprosessen forløper. Lærerne kan ikke forandre undervisningen utover det rammebetingelsene tillater, men de har et handlingsrom innenfor de eksisterende rammebetingelsene, og dette handlingsrommet kan ofte utnyttes bedre. Undervisningen kan derfor endres og forbedres ved at lærere blir oppmerksomme på hvilke handlingsmuligheter rammebetingelsene faktisk tillater (Engelsen 2002:116)

Lundgrens rammefaktorteori viser at den enkelte skole har muligheten til å endre og forbedre undervisningen innenfor de eksisterende rammefaktorene. Ved Stovner videregående har ledelsen utnyttet dette handlingsrommet ved å endre de interne organisatoriske rammene slik at den pedagogiske praksisen ved skolen har blitt mer fleksibel og elevorientert.

## **11.2 Målstyring og evaluering av måloppnåelse**

I en tradisjonell undervisningsform finner man mange trekk fra det tradisjonelle klasserommet. Tradisjonell undervisning kjennetegnes av at den i stor grad er lærerstyrt, og elevene får overført kunnskap fra læreren og læreboka, som er videreførelse av den forhåndsdefinerte kunnskapen i de målstyrte læreplanene. Læreplanene er omfattende og for å komme igjennom det store pensumet, blir lærestoffet forenklet og fragmentert, og elevenes læring er følgelig kjennetegnet ved breddekunnskap. Elevene lærer gjennom pugging og drilling, og deres

måloppnåelse testes gjennom prøver som skal måle i hvilken grad de har reproduisert den forhåndsdefinerte kunnskapen (Ludvigsen 2000:128).

I dag er målstyring det overordnede styringsprinsippet innenfor utdanningssektoren, og dette konseptet har vært et sentralt trekk i organiseringen av hele den offentlige sektoren siden 1980-tallet. Målstyringskonseptet kjennetegnes av tre hovedelementer, og disse er utforming av målstrukturer, desentralisering av resultatansvar og evaluering av målrealisering (Downs og Larkey 1986:166, Granheim 1990:15; Lillejord 1997:23).

I *Om organisering og styring i utdanningssektoren* (Stortingsmelding 37 (1990-1991)) står det følgende om målstyring i utdanningssektoren:

*”Målstyring krever at overordnet myndighet formulerer mål, formidler målene nedover i systemet og analyserer resultatene (...) Oppfølging og resultatvurdering av virksomheten i underliggende organer blir en viktig del av styringen. (...) Større grad av målstyring krever et effektivt evaluerings- og tilbakemeldingssystem”* (Om organisering og styring i utdanningssektoren (Stortingsmelding 37 (1990-1991)) i Lillejord 1997:23).

I undervisningssammenheng gjør målstyringskonseptet seg gjeldende i de nasjonale læreplanene ved at nasjonale myndigheter definerer den kunnskapen elevene skal tilegne seg gjennom konkrete mål. Videre er det lærernes oppgave å bryte ned de nasjonale læreplanmålene i konkrete arbeidsmål og aktiviteter som elevene skal jobbe med for å nå de forhåndsdefinerte målene. På den måten blir det opp til læreren å finne metodene for hvordan elevene skal nå de gitte målene. Til slutt måler man i hvilken grad elevene har nådd målene gjennom å evaluere elevenes grad av måloppnåelse (Engelsen 2002:92-95, Imsen 1997:199-213).

Målstyring er ikke et nytt konsept i norsk skole. Tankene bak målstyringskonseptet ble utviklet på grunnlag av behavioristiske prinsipper på 1950- og 1960-tallet og er i skolesammenheng kjent som mål-middel-pedagogikk. I tillegg til Skinners læringsteori er blant annet Ralph W. Tyler og Benjamin Bloom sentrale bidragsytere til målstyringskonseptet (Bloom 1956, Engelsen 2002, Imsen 1997, Tyler 1976).

Tyler utviklet fire grunnleggende spørsmål som må besvares i henhold til læreplanutvikling og undervisning, og utviklingen av målstyringskonseptet i skolen er organisert etter de samme prinsippene:

1. Hvilke mål skal skolen søke etter å nå?
2. Hvilke læringserfaringer skal lede fram til disse målene?
3. Hvordan skal læringserfaringene organiseres slik at de blir mest mulig effektive?
4. Hvordan skal man vurdere om målene er nådd?

Det første spørsmålet er det viktigste fordi alle andre valg og avgjørelser utgår fra målene (Tyler 1976:14, 51, 67 og 86).

Blooms taksonomisystem fra 1956 står også sterkt i dagens læreplanarbeid og evalueringen av elevenes måloppnåelse. I sitt taksonomisystem delte Bloom kunnskapene inn i seks nivåer. Det laveste kunnskapsnivået var reproduksjon av kunnskap. Deretter fulgte gradvis mer avanserte kunnskaper i følgende rekkefølge: forståelse, anvendelse, analyse, syntese og evaluering (Bloom 1956:17-20, Lillejord 1997:29).

Dette taksonomisystemet brukes i dag for å måle i hvilken grad elevene har helhetlig kompetanse innenfor det enkelte fag. Besvarelsene til elever som ligger på et lavt kompetansenivå er preget av reproduksjon, som vil si gjengivelse av fakta. Mens middels kompetansenivå er preget av anvendelse, og det innebærer at elevene må kunne gjøre rede for og analysere et saksfelt. Det siste og høyeste kunnskapsnivået er drøfting og vurdering, og her må elevene på en selvstendig og kritisk måte kunne vurdere og drøfte et saksfelt (Utdanningsdirektoratet: Eksamensveiledning 3SK-A).

<b>Kompetansenivå</b>	<b>Kompetansekrav</b>
Høyt nivå (karakterene 5 og 6)	Drøfting og vurdering
Middels nivå (karakterene 3 og 4)	Anvendelse
Lavt nivå (karakterene 1 og 2)	Reproduksjon

Figur 9: Kompetansenivåene i den videregående skolen (Kilde: Eksamensveiledning 3SK-A).

### **11.3 Kritikken mot målstyrte læreplaner**

Kritikken mot de målstyrte læreplanene har vært og er massiv innenfor det pedagogiske forskningsmiljøet (Imsen 1997:187). En rekke forskere fokuserer på ulike problemer med målstyringsprinsippet i dagens skole, og det har også blitt gjennomført både utenlandske og norske empiriske undersøkelser som viser hvilke negative konsekvenser målstyring og ekstern evaluering kan få for undervisningsmønsteret i klasserommet og elevenes læring.

Østerud (2000) hevder at dagens målstyrte læreplaner er for restaurative. Med det mener han at skolen er et instrument for de politiske og økonomiske kreftene i samfunnet hvor arbeidsliv og nasjonaløkonomi er det dominerende. Innenfor dette synet på utdanning dominerer den teknisk-kognitive kompetansen som er preget av et positivistisk syn på kunnskap. De konkrete målene fra nasjonalt hold styrer skolens virksomhet på en slik måte at lærerne reduseres til videreformidlere av de forhåndsgitte målene, samt at læreboka blir det rådende læremiddelet i undervisningen. På den måten blir det læreren og læreboka som formidler de kunnskapene som skal til for å nå læreplanens gitte mål.

Wackerhausen (1999) hevder i tråd med Østerud (2000) at en restaurativ pedagogikk resulterer i at elevene først og fremst lærer gitt kunnskap. Dette er kunnskaper som kan uttrykkes uttømmende i lærebøker og andre skriftlige notater i form av regler og prinsipper. Problemet innenfor den restaurative tradisjonen er at all kunnskap oppfattes som fakta, og at man ikke tar hensyn til at en del kunnskap ikke kan karakteriseres som det. Dette er kunnskap som ikke kan uttrykkes uttømmende i lærebøker, og derfor dekker skoleundervisning i gitt kunnskap bare en del av de ferdighetene som en kompetent og faglig praksis krever.

Evalueringssteori og evalueringspraksis har blitt nokså ensidig utviklet på grunnlag av behavioristiske teorier, og undervisnings- og læringsprosessene har blitt sterkt påvirket av disse evalueringsformene. Innenfor målstyringskonseptet er det sluttproduktet, og ikke prosessene som måles, og den målrelaterte evalueringen fører til at det bare er den operasjonaliserbare kunnskapen som blir vurdert, og ikke hele den komplekse undervisningsvirkeligheten

Læring i skolen er mer enn den operasjonaliserbare kunnskapen som kan testes gjennom avsluttende objektive prøver. I tillegg kreves det av en adekvat undervisningspraksis at elevene får utviklet en handlingskompetanse som er nødvendig for å leve et fullverdig liv i samfunnet, og denne kompetansen skjer gjennom individuelle utviklingsprosesser. I motsetning til mye av kunnskapen som lett kan testes, er det problematisk å teste elevenes kompetanse og derfor vil ikke elevene få uttelling for sin kompetanse på tester (Østerud 2006).

Studier fra blant annet USA viser at den nasjonale evalueringen av elevenes prestasjoner virker tilbake på det som skjer i undervisningen. Dette kommer av at undervisningen blir lagt opp slik at elevene skal gjøre det så godt som mulig til eksamen. Målet for undervisningen blir således ”teaching to the test”. Undersøkelser fra både Sverige og USA viser at det vanligste undervisningsmønsteret er kjennetegnet av nokså faste lærer- og elevroller hvor læreren forklarer og stiller spørsmål, mens elevene svarer. Undersøkelsene viser også at det er læreboka som styrer innholdet i undervisningen. Studiene fra Sverige og USA har en viss overføringsverdi til det norske skolesystemet fordi eksamen er en viktig indikator på elevenes grad av måloppnåelse innenfor det norske utdanningssystemet også (Dysthe 2001:40, Franke-Wikberg 1990, Lillejord 1997:30, Lundgren 1979:158-163, Stake 1979-1981 og Østerud 2006).

Studier fra det norske skolesystemet viser tilsvarende trender som de svenske og amerikanske utdanningssystemene. En evaluering av L97, som bygger på omfattende studier av undervisningen ved en rekke norske skoler, bekrefter at den lærerstyrte undervisningen fortsatt dominerer i norske klasserom, og denne trenden blir sterkere jo lenger opp i skolesystemet man kommer. I tillegg er det læreboka som styrer det som foregår i undervisningen. Undervisningsbildet er imidlertid mer nyansert nå enn tidligere fordi det har vært et skifte fra lærerstyrt pedagogikk til mer aktivitetspedagogikk, men det er likevel den lærerstyrte undervisningen som fortsatt dominerer (Haug 2004, Klette 2004, Skaalvik og Skaalvik 2005:124-125).

## **11.4 Nytt fokus: Mindre tavleundervisning og mer elevaktivisering**

Som vist tidligere, er det mange likhetstrekk mellom det tradisjonelle klasserommet og kritikken av målstyring. Dette henger sammen med at målstyring er utgangspunktet for undervisningen i både det tradisjonelle klasserommet (som er en konstruksjon) og dagens utdanningssystem.

Det var nettopp et slikt tradisjonelt undervisningsmønster Stovner videregående skole prøvde å bryte ut av med implementeringen av NPH. Undersøkelsen av norskundervisningen viste imidlertid at en del tradisjonelle undervisningstrekk fortsatt var til stede i undervisningen ved skolen. Disse undervisningstrekkene kom best til syne i tavleundervisningen og de lukkede oppgavene som bare krevde at elevene reproduserte det som stod i læreboka, samt at datamaskinene ofte ble brukt som skriveverktøy. Men undersøkelsen av norskundervisningen ved Stovner, beskrevet i kapittel 8, viste også at det tradisjonelle undervisningsmønsteret bare utgjorde en liten del av de undervisningsformene som ble benyttet.

## **11.5 Dagens læreplaner og ekstern evaluering**

Innholdet i norskundervisningen er styrt av målene i den nasjonale fagplanen for norsk. Ifølge Imsen (1997) er imidlertid ikke målene i dagens læreplaner så lukkede som de vi finner innenfor den opprinnelige mål-middel pedagogikken (s. 206-207). Et eksempel på hvordan målstyringen fungerer i fagplanene, viser dette utdraget fra fagplanen for norsk på grunnkurs allmenfag:

### ***Mål 4 Litteratur***

***Elevane skal ha kunnskap om norsk litteratur i ulike sjangrar med hovudvekt på litteratur frå tida etter 1940. I nokon grad kan ein også trekkje inn tekstar frå andre nordiske land og frå verds-litteraturen. Det er eit mål at arbeidet med litteraturen skal skape interesse for og glede over å lese litteratur***

### ***Hovudmoment***

***Elevane skal***

- \* ha lese og kunne gjere greie for eit utval av nyare norsk skjønnlitteratur og sakprosa i begge målformer. Omsett samisk litteratur skal vere med i utvalet. I utvalet av tekstar skal både kvinnelege og mannlege forfattarar vere representerte.***

*Desse sjangrane skal vere med i utvalet:*

*-Ein roman*

*-Ein dramatisk tekst (lese el. sjå)*

*-Eit representativt utval av noveller*

*-Eit representativt utval av dikt*

*-Eit variert utval av sakprosaetekstar*

*\*ha kunnskap om grunnelement i tekstanalyse og kunne påvise og vurdere bruken av enklare stilistiske verkemiddel*

*\*ha noko kunnskap om sentrale forfattarar i samband med dei litterære tekstene og ha oversyn over perioden etter 1940*

(Utdanningsdirektoratet: Læreplan for vidaregåande opplæring, Norsk: 2.5 Modul 1 og 2 grunnkurs for studieretningane for felles allmenne og økonomiske/ administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag)

Utdraget fra læreplanen i norsk står i kontrast til det som ble hevdet i kritikken av målstyring i kapittel 11.3. Målene i dagens læreplaner er nemlig forholdsvis åpne og angir innholdsdimensjonen for faget i stedet for atferdstermer. Innholdet er relativt romslig angitt og detaljstyrer ikke hva elevene skal gjøre. Dette gir lærerne en profesjonell frihet til å utforme undervisningen med hensyn til metoder og oppgaver (Imsen 1997:206-207). Slik sett kan det virke som om dagens målstyring i større grad åpner for undervisning som bygger på konstruktivistiske og sosiokulturelle teorier enn det som var tilfelle ved den tidligere mål-middel pedagogikken.

Læreplanene er imidlertid omfattende og fordi målene er styrende for undervisningen, er lærerne forpliktet til å sørge for at alle målene blir dekket (Imsen 1997:206-207). I den videregående opplæringen står eksamen sentralt, og ifølge Østerud (2006) forsterker den summative evalueringen i eksterne tester konflikten mellom kunnskap og kompetanse. Dette kommer av at lærerne hele tiden må passe på at de har dekket de målene som elevene kan bli testet i til eksamen på en tilfredsstillende måte, samtidig som de skal tilrettelegge for ulike prosesser, hvor elevene er aktive i læringsarbeidet. Således står læreren hele tiden i et avveingsforhold mellom å rekke å oppfylle alle målene i læreplanen og å la elevene få nok tid til å jobbe med hvert enkelt tema gjennom ulike metoder og arbeidsformer.

Evalueringsystemet for den videregående opplæringen viser at den summative evalueringen omfatter både atferdsmål og problemløsningsmål, og elevene får mer uttelling for å løse

problemløsningsmål enn atferdsmål (se kapittel (11.2)). På de skolene hvor man føler et stort ansvar for å nå læreplanens omfattende mål med sikte på at elevene skal gjøre det best mulig til eksamen, vil undervisningen ofte være preget av et tradisjonelt undervisningsmønster. Fordi det i liten grad tilrettelegges for problemløsningsaktiviteter innenfor en slik tradisjonell undervisning, når ikke disse elevene i tilstrekkelig grad problemløsningsmål, men atferdsmål, ifølge Eisners teori. Som vist i kapittel 11.0 skiller nemlig problemløsningsmål og kreative mål seg fra atferdsmål ved at elevene blant annet må være aktive i læringsprosessen hvis de skal nå denne typen mål. Innenfor tradisjonell undervisning, hvor det skjer overføring av kunnskap til elevene gjennom lærerens formidling, reduseres problemløsningsmålene til atferdsmål fordi problemløsningsaktivitetene er fraværende. Eisners understreking av samsvaret mellom aktivitet og produkt, underbygger dermed kritikken mot skoler med tradisjonell undervisning. Ifølge Østerud (2006) er det imidlertid grunn til å anta at de fleste lærere har som mål at elevene skal tilegne seg både kunnskap og kompetanse, og følgelig tilrettelegger de for alternative undervisningsformer, slik at undervisningen ikke bare sikter mot at elevene skal gjøre det best mulig til eksamen.

At det første NPH-kullet fikk bedre karakterer enn det tradisjonelle kullet, utfordrer både pedagogisk teori og praksis. Det kan synes som om den gjengse oppfatningen er at tradisjonell og restaurativ pedagogikk er veien å gå hvis elevene skal gjøre det bra på eksterne tester. Det er derfor et paradoks at den elevaktiviserende NPH-undervisningen har gitt bedre sluttresultater enn den tradisjonelle.

At den prosessorienterte undervisningen har ført til bedre karakterer enn den tradisjonelle, reiser en rekke spørsmål. Som vist i kapittel 4.1.3, stilles progressiv og restaurativ pedagogikk som oftest opp mot hverandre som to divergerende retninger man må velge mellom fordi det ene utelukker det andre. Viser undervisningen ved Stovner videregående skole at det ikke nødvendigvis trenger å være en motsetning mellom progressiv og restaurativ pedagogikk? Dette spørsmålet utfordrer det synspunktet som hevder at tradisjonell undervisning er en nødvendig betingelse for at elevene skal nå igjennom læreplanens omfattende innhold. Dermed kan man stille seg følgende spørsmål om undervisningen ved Stovner videregående skole: Er det slik at man i den elevaktiviserende undervisningen ved Stovner utelukker temaer som det er liten



sannsynlighet for at elevene får på eksamen, eller er det faktisk mulig å dekke alle læreplanmålene med denne typen undervisning?

### **11.6 Drøfting av faglige forbedringer ved Stovner vgs.**

Undersøkelsen av norskundervisningen viste at den aktivitetsorienterte undervisningen dominerte, og at det var satt av relativt lite tid til tradisjonell klasseromsundervisning. Undersøkelsen viste også at både atferdsaktiviteter, problemløsningsaktiviteter og ekspressive aktiviteter inngikk i undervisningen, men i varierende grad.

Som et grunnlag for hvert tema lå tilegnelse av atferdskunnskap. Tilegnelsen av denne kunnskapen foregikk gjennom lærerens formidling av ny kunnskap, læreboka og lukkede oppgaver med fasitsvar. Det ble brukt forholdsvis lite tid til ren tilegnelse av atferdskunnskap. I stedet var det satt av mye tid til at elevene skulle jobbe med problemløsningsaktiviteter. Med bakgrunn i den atferdskunnskapen elevene hadde tilegnet seg, skulle de bearbeide disse grunnleggende kunnskapene gjennom relativt åpne problemløsningsoppgaver som krevde resonnering og forståelse. I denne fasen jobbet ikke elevene bare med problemløsningsaktiviteter, men også med tilegnelse og bearbeiding av atferdskunnskap. Slik sett kan man si at innlæringen av atferdskunnskap og problemløsningskunnskap var to prosesser som pågikk parallelt.

Elevene jobbet prosessorientert med de problemløsningsoppgavene som ble levert inn. Ut fra lærerens tilbakemeldinger på de innleverte tekstene, jobbet elevene aktivt og systematisk med å bearbeide innhold og språk i tekstene sine. Gjennom tilbakemeldinger på innholdet fikk elevene blant annet vite hva de mestret, og hva de måtte jobbe videre med innenfor det aktuelle temaet. Med bakgrunn i tilbakemeldingene fra læreren kunne elevene slik sett komme enda lenger i forståelsen av problemløsningsaktivitetene, og på den måten åpnet den prosessorienterte skrivingen for videre læring. På grunn av at elevene selv måtte gå aktivt inn og jobbe med tekstene sine, er også prosessorientert skriving en form for problemløsningsaktivitet.

Gruppearbeidene fungerte stort sett som en støttepillar mellom tavleundervisningen og det individuelle arbeidet med oppgaver på datasalen. Etter tavleundervisningen skulle elevene løse eller diskutere oppgaver i fellesskap slik at de stod sterkere rustet når de startet med det individuelle arbeidet på datasalen.

Som vist i kapittel 11.0, hevder Eisner at elevene må jobbe med problemløsningsaktiviteter hvis de skal nå et problemløsningsmål. På grunn av at problemløsningsaktivitetene var sentrale både i elevenes individuelle arbeid med oppgaver på datasalen og i den prosessorienterte skrivingen, må man anta at elevene tilegnet seg adekvate problemløsningskunnskaper. I hvilken grad elevene mestret problemløsningsaktivitetene varierte selvsagt en god del, men uansett elevenes nivå ble det lagt opp til at de i størst mulig grad skulle kunne nå adekvate problemløsningsmål.

Selv om det var problemløsningsaktiviteter som preget den aktivitetsorienterte undervisningen, var det også innslag av ekspressive aktiviteter. Disse aktivitetene utgjorde en mindre del av undervisningen, men ble brukt i forbindelse med noen av Internettoppagene, rollespillet og det tverrfaglige prosjektarbeidet. Felles for disse oppgavene var at elevene ble satt inn i ulike sosiale kontekster, ble oppmuntret til å være kreative og hadde mye friere rammer enn det som var tilfelle ved problemløsningsaktivitetene. De ekspressive aktivitetene var ikke like sentrale som arbeidet med atferdskunnskap og problemløsningsaktiviteter, men ble brukt med jevne mellomrom.

Den aktivitetsorienterte undervisningen ved Stovner videregående skole foregår innenfor en restaurativ skolepolitikk, hvor det restaurative gjenspeiler seg i rammefaktorene i form av målstyring, evaluering og karakterer. Dette er faktorer som virker inn på undervisningsprosessen, og både pedagogisk teori og empiri viser at restaurativ skolepolitikk ofte fører til en tradisjonell undervisningsform hvor målbare prestasjoner blir vektlagt.

Til tross for at det var sterke progressive innslag i norskundervisningen, viste også undersøkelsen at undervisningen var påvirket av den restaurative utdanningspolitikkenes fokus på sluttprodukt og måloppnåelse. Det er ikke avsluttende eksamen i norsk før på VK2, men likevel jobbet elevene mye med problemløsningsoppgaver som var utformet på samme måte som

eksamensoppgaver. Dette kan tyde på at eksamen virker tilbake på det som skjer i undervisningen. Selv om denne typen oppgaver dominerte i undervisningen, var det også satt av tid til aktiviteter som var lite eksamensrelevante, som for eksempel rollespill, prosjektarbeid og diktopplesing. Dette viser at selv om mye av undervisningen var eksamensrelatert, var det satt av tid til aktiviteter hvor elevene fikk utviklet en annen kompetanse enn det som ble testet til eksamen.

Som vist i kapittel 11.5 detaljstyrer ikke dagens læreplaner verken arbeidsmetodene eller innholdet i undervisningen. Problemet er vel heller at læreplanene er såpass omfattende at lærerne står i et avveiiingsforhold mellom å nå igjennom alle læreplanmålene og å la elevene få nok tid til å jobbe med hvert enkelt tema gjennom ulike metoder og arbeidsformer. Tradisjonell undervisning forklares ofte som en nødvendig konsekvens av læreplanens omfattende innhold og den summative evalueringen i eksterne tester. Det virker som det er en generell oppfatning at tradisjonell tavleundervisning er tidsbesparende sammenlignet med aktivitetsorientert undervisning. Det er derfor sentralt å se litt nærmere på hvorfor man makter å bruke så mye tid på aktivitetsorientert undervisning ved Stovner.

Undersøkelsen av norskundervisningen viste at man hadde redusert fellesundervisningen til fordel for aktivitetsorientert undervisning: Gjennomgangen av nytt lærestoff og ren tilegnelse av atferdskunnskap var redusert til et minimum til fordel for aktivitetsorientert undervisning med vekt på problemløsningsaktiviteter. Læreren brukte relativt lite tid på å kontrollere og gjennomgå arbeidet til elevene i plenum. I stedet for at læreren ga elevene svaret på problemløsningsmål, jobbet elevene aktivt med oppgavene selv gjennom problemløsningsaktiviteter.

Analysen av faglige forbedringer ved Stovner videregående skole viser at det er mulig å føre en form for progressiv undervisning innenfor den restaurative utdanningspolitikken, men fordi karakterer betyr så mye i den videregående opplæringen, er sluttproduktet særdeles viktig og i stor grad styrende for det som skjer i undervisningen. Betyr det at det progressive tankegodset reduseres til et middel for å nå den restaurative utdanningspolitikkens synlige mål? Fordi målene, karakterene og eksamen er styrende for det som skjer i undervisningen, vil

undervisningsprosessene i stor grad styres av dette. Men kvaliteten på undervisningsprosessen er vesensforskjellig for henholdsvis en tradisjonell og en aktivitetsorientert undervisning. Mens den tradisjonelle undervisningen er med på å forsterke de restaurative tendensene, reduserer den aktivitetsorienterte undervisningen det restaurative aspektet. Det kan derfor virke som om progressiv pedagogikk blir et middel for å nå den restaurative læreplanen og er en avgjørende faktor for om elevene oppnår adekvat læring eller ikke. Dette viser at den restaurative og progressive pedagogikken ikke må ses på som to motsetninger, men som utfyllende og gjensidig avhengig av hverandre.

## **12.0 DRØFTING AV DIFFERENSIERINGSBEGREPET**

I dette kapitlet analyserer jeg differensieringspraksisen i norsk og matematikk på grunnkurs allmennfag ved Stovner videregående skole, og jeg tar utgangspunkt differensieringsteori og differensieringsmodeller fra kapittel 5. Spesielt de fire differensieringsmodellene til Elisabeth O. Kolbjørnsen vil være sentrale i denne sammenheng. Gjennom en teoretisk drøfting av de fire differensieringsmodellene viser jeg fordeler og ulemper knyttet til hver og en av dem. Etter den teoretiske analysen trekker jeg inn differensieringspraksisen i norsk og matematikk på grunnkurs allmennfag ved Stovner. Her vil jeg se nærmere på hvordan man innenfor disse fagene utnytter det handlingsrommet som NPH-prosjektet har åpnet for sett i lys av den foregående teoretiske drøftingen, og det empiriske materialet fra de to fagene i kapittel 8.

Innenfor det norske skolesystemet har det vært tradisjon for den individuelt praktiserende lærer, men undersøkelser viser at det har blitt vanligere med kollegasamarbeid i løpet av de senere årene (Kolbjørnsen 2001:14, Skaalvik og Skaalvik 2005:249). Skaalvik og Skalvik (2005) hevder at parallellegging av timeplaner på tvers av klassetrinnene og teamsamarbeid mellom lærerne, gir muligheter i undervisningen som man ikke har ved skoler som organiserer undervisningen på en mer tradisjonell måte. Dette begrunnes med at teamsamarbeid mellom lærerne og parallellagte timeplaner åpner for bedre utnyttelse av ressursene, større fleksibilitet i forhold til omgrupperinger av elevene og bedre muligheter for å gi elevene en undervisning som tar hensyn til deres interesser og kunnskapsnivå (s. 251).

### ***12.1 Teoretisk drøfting av de fire differensieringsmodellene***

Det knytter seg store utfordringer til det å lykkes med en adekvat differensiering i dagens skole. Spesielt gjelder det for individuelt praktiserende lærere som underviser i heterogene klasser fordi differensieringsmulighetene deres er ganske begrensede i forhold til det som er tilfelle for lærerteam med parallellagte timeplaner på tvers av klassetrinnene. Av de fire differensieringsmodellene til Kolbjørnsen (kapittel 5.2), begrenses valgmulighetene til

differensieringsmodell B og D for den individuelt praktiserende lærer når differensieringsspørsmålet er delegert ned på lærerplanet. Dette kommer av at differensieringsmodell B og D åpner for felles klasseromsundervisning, mens differensieringen skjer i forbindelse med elevenes oppgaveløsning. Modell A og C, derimot, legger opp til at det skal differensieres i den lærerstyrte undervisningen gjennom organisatorisk differensiering, og dette er vanskelig å gjennomføre for den individuelt praktiserende læreren. Differensieringsmodell C er imidlertid et alternativ for den individuelt praktiserende lærer hvis skolens ledelse organiserer elevene i homogene klasser.

### **12.1.1 Differensieringsmodell B og den individuelt praktiserende lærer**

Differensieringsmodell B ligger nært opp til et tradisjonelt undervisningsmønster, og det er nærliggende å anta at det er denne differensieringsmodellen som hovedsakelig benyttes innenfor tradisjonell undervisning. Ifølge Gjesmes motivasjonsteori legger imidlertid ikke en slik type undervisning til rette for adekvate differensieringsmuligheter i heterogene klasser. Dette kommer av at lærere som underviser i heterogene klasser, som oftest legger seg på et middels nivå i fellesundervisningen, og dermed blir undervisningen for enkel for de flinkeste elevene og for vanskelig for de svakeste (Rand 1991:74).

Det knytter seg enda flere problemer til differensieringsmodell B. Klasseromsforskning viser at den lærerstyrte delen av undervisningen ofte blir langvarig, og fellesundervisning utgjør derfor en relativ stor andel av undervisningstiden. Følgelig vil det bare være en liten del av undervisningen som blir differensiert. Når fellesundervisningen dominerer, vil også den elevaktiverende undervisningen til stadighet bli avbrutt av at læreren må samle klassen til fellesundervisning. Med denne undervisningsformen vil det derfor mangle kontinuitet i det elevaktiverende arbeidet, og fordi det er viktig å holde elevene mest mulig samlet, er det vanskelig å gjennomføre en adekvat pedagogisk differensiering, uansett hvilken pedagogisk differensieringsform man velger. Det knytter seg nemlig problemer til bruken av både tempodifferensiering, kvalitativ differensiering og kvantitativ differensiering ved bruk av differensieringsmodell B (Strandkleiv og 2005: Lindbäck 109, 138-142, Imsen 1997:257-258, Kolbjørnsen 2001).

Ved tempodifferensiering vil elevene hele tiden være på forskjellige steder i pensum fordi noen er fort ferdige med det de skal gjøre, mens andre trenger mer tid. Skal man lykkes med tempodifferensiering, kan man ikke forvente at alle elevene klarer å komme gjennom alt lærestoffet. Dette er vanskelig å kombinere med en dominerende lærestyrt undervisning fordi elevene vil ha kommet ulikt når læreren samler dem til fellesundervisningen. Hvis tempodifferensieringen skal kombineres med en relativt dominerende fellesundervisning, bør elevene holdes samlet. En mulig løsning er da å la de svakeste og seneste elevene gjøre det de ikke rekker på skolen i hjemmelekse. Noe som fort vil føre til at noen elever nesten ikke har lekser, mens andre sitter uakseptabelt lenge med hjemmearbeidet (ibid).

Problemet med å holde klassen samlet gjør seg enda sterkere gjeldende ved kvalitativ differensiering. Innenfor denne differensieringsformen er det nemlig ikke mulig å samle klassen til adekvat fellesundervisning fordi elevene jobber med forskjellige temaer innenfor et emne (ibid).

Kvantitativ differensiering er den mest brukte differensieringsformen, og det er kanskje fordi denne differensieringsformen løser selve hovedproblemet med tempodifferensiering og kvalitativ differensiering, nemlig å samle elevene til fellesundervisningen. Kvantitativ differensiering sikrer nemlig at alle elevene har kommet tilnærmet like langt når de samles til fellesundervisningen. Dette skjer ofte ved at de raskeste og flinkeste elevene får ekstraoppgaver å jobbe med, slik at de skal være sysselsatte mens de "venter" på de elevene som trenger lenger tid. Kvantitativ differensiering gjør det altså enklere for lærerne å holde elevene samlet i fellesundervisningen, men det holder ikke mål overfor de flinkeste elevene fordi de får ikke utfordringer som samsvarer med deres evner og anlegg (ibid).

Resonnementene ovenfor viser at det er vanskelig å få til en adekvat pedagogisk differensiering i heterogene klasser hvor et tradisjonelt undervisningsmønster dominerer, og det er én lærer som alene er ansvarlig for gjennomføringen av undervisningen. Dette kommer av at fellesundervisningen vanskelig lar seg differensiere, samt at den delen av undervisningen som

differensieres, tar mer hensyn til at undervisningsstrukturen skal gå på skinner enn at undervisningen skal tilpasses den enkelte elev.

### **12.1.2 Differensieringsmodell C: Homogene grupper - et alternativ for at den individuelt praktiserende lærer skal lykkes med differensieringen?**

Det kan synes som om man må gjennomføre en form for organisatorisk differensiering, slik at man får tilnærmet homogene klasser, hvis man skal lykkes med differensiering innenfor tradisjonell undervisning. Dette kommer av at elevmassen må være homogen hvis elevene skal ha et utbytte av fellesundervisningen. Denne måten å organisere elevene på skisseres i differensieringsmodell C. I denne modellen er det bedre samsvar mellom den lærerstyrte undervisningen og elevenes individuelle arbeid enn det som var tilfelle med differensieringsmodell B. Dette kommer av at elevene i den enkelte klasse eller gruppe er på samme nivå.

På skoler med individuelt praktiserende lærere vil det som oftest være ledelsen som organiserer elevene i homogene grupper, og disse gruppene vil mest sannsynlig være homogene i forhold til karakternivå fordi skolens ledelse ikke vil ha nok kjennskap til elevene i den enkelte klasse til å kunne dele dem inn på så mange andre måter. I tillegg vil slike grupper som oftest være langvarige og stabile klasseordninger ved at de blir inndelt i homogene grupper før skolestart eller tidlig i skoleåret.

Ved første øyekast er det således mulig å differensiere innenfor et tradisjonelt undervisningsmønster med en individuelt praktiserende lærer hvis man organiserer elevene i homogene klasser fra ledelsesnivå. Dette kommer av at man ved bruk av modell C i homogene klasser, unngår de differensieringsproblemene man møter med modell B i heterogene klasser. Det kan imidlertid virke som om en slik form for organisatorisk differensiering strider mot dagens enhetsskoleprinsipp så lenge den organisatoriske differensieringen skjer på varig basis.



### **12.1.3 Differensieringsmodell D – en adekvat måte å differensiere på for den individuelt praktiserende lærer**

Differensieringsmodell D prøver å rette opp noe av den problematikken som ligger i den overveiende bruken av fellesundervisning i differensieringsmodell B. Differensieringsmodell D er lik modell B på den måten at det differensieres i henhold til elevarbeidet, mens presentasjonsformen er felles. Men det som skiller differensieringsmodell D fra differensieringsmodell B, er at fellesundervisningen skal være kort fordi hoveddelen av elevenes læring foregår i tilknytning til det differensierte elevarbeidet. Med modell D forflyttes dermed fokuset fra den lærerstyrte undervisningen til elevaktivitetene. I forbindelse med differensieringsmodell D hevder Kolbjørnsen (2001) at den lærerstyrte undervisningen bør reduseres til fordel for en mer elevaktiverende undervisning hvis man skal lykkes med differensieringen (s. 59).

Mens differensieringsmodell B og C ligger tett opp til tradisjonell undervisning, har differensieringsmodell D likhetstrekk med de konstruktivistiske teoriene. Siden man innenfor de konstruktivistiske teoriene mener at læring skjer ved at elevene aktivt konstruerer kunnskap, må en undervisning som bygger på denne pedagogiske retningen legge til rette for at elevene er aktive i læringsprosessen. Det betyr at det må settes av mye tid til den elevaktiverende undervisningen. En forutsetning for at hver enkelt elev skal nå sonen for den nærmeste utvikling, er at aktivitetene tilpasses deres forkunnskaper. Undervisning som bygger på konstruktivistiske teorier, gir rom for differensiering på en helt annen måte enn det som er tilfelle ved en tradisjonell undervisningspraksis.

Individuelt praktiserende lærere vil nok møte på en rekke utfordringer innenfor differensieringsmodell D, men de vil ikke være så fremtredende og styrende som i differensieringsmodell B. På grunn av at det er den elevaktiverende undervisningen som dominerer i modell D, blir ikke elevarbeidet til stadighet avbrutt av fellesundervisning, og elevene får derfor ro i arbeidet sitt. Dette gjør det også mye enklere for læreren å la elevene jobbe med oppgaver av både ulik art og ulik vanskelighetsgrad.

På grunn av at den elevaktiviserende undervisningen dominerer innenfor modell D, er det mulig å gjennomføre samarbeidslæring innenfor denne modellen. Samarbeidslæring har en iboende struktur som åpner for differensiering i heterogene klasser. Dette kommer av at metoden baserer seg på heterogene grupper hvor elevene får ulike individuelle oppgaver som de må løse for at gruppa skal nå et felles mål. Gjennom disse individuelle oppgavene kan lærerne differensiere elevenes arbeidsoppgaver med hensyn til både interesse, nivå og mengde, og således kan både tempodifferensiering, kvantitativ differensiering og kvalitativ differensiering benyttes på en adekvat måte innenfor samarbeidslæring.

#### **12.1.4 Differensieringsmuligheter som teamsamarbeid åpner for – modell A og C**

I motsetning til den individuelt praktiserende lærer som stort sett bare har pedagogisk differensiering til rådighet i sitt daglige arbeid, kan lærerteam med parallellagte timeplaner benytte både pedagogisk og organisatorisk differensiering. I tillegg til differensieringsmodell B og D, som er eksempler på pedagogisk differensiering, kan et slikt lærerteam også ta i bruk differensieringsmodell A og C, som er eksempler på organisatorisk differensiering, i sitt daglige differensieringsarbeid.

I differensieringsmodell A, hvor klasseromsundervisningen er differensiert, og det påfølgende elevarbeidet er udiffensiert, skal alle elevene være i stand til å mestre de samme oppgavene etter at den differensierte klasseromsundervisningen er gjennomført. I denne modellen kan det synes som det ligger innebygd en stor tro på at elevene lærer mye gjennom at lærestoffet blir presentert for dem.

Hvis den organisatoriske differensieringen skjer på grunnlag av kunnskapsnivå, er det stor fare for at man støter på noen av de samme problemene i differensieringsmodell A, som de som ble antydnet i forbindelse med differensieringsmodell B. Dette kommer av at de svakeste elevene trenger mer tid til å forstå lærestoffet enn de flinkeste elevene hvis disse to gruppene skal nå det samme målet. Konsekvensene av en slik nivå-differensiert presentasjonsform, vil være at de svakeste elevene får mindre tid til elevaktiviteter på skolen enn de flinkeste fordi de svakeste

elevene trenger lenger tid i klasserommet. Tidsperspektivet vil føre til at de svakeste elevene vil få mindre tid til å jobbe med de etterfølgende oppgavene enn det som er tilfelle for de flinkeste elevene. Noe som trolig betyr at de svakeste elevene får en god del ekstraarbeid som de for eksempel må jobbe med hjemme for å nå like langt som de flinkeste. I motsatt fall må man holde igjen de flinkeste elevene, slik at de svakeste elevene skal ha muligheten til å ta igjen de flinkeste elevene, og dermed får ikke de flinkeste elevene de utfordringene og den progresjonen som de bør ha. Dette kommer av at gjennomgangen av nytt lærestoff for de flinkeste elevene blir liggende på et lavere nivå enn det du burde vært på, og arbeidsoppgavene blir for enkle for dem i forhold til nivået deres.

En annen måte å differensiere presentasjonsformen på er å tilby elevene alternative presentasjonsformer de kan velge mellom. Fordi elever lærer på ulike måter, kan lærerne på teamet legge opp til ulike presentasjonsformer som elevene kan velge mellom. Mens noen elever fint kan sitte og høre på et godt foredrag, lærer andre elever bedre av å jobbe med det samme stoffet i små grupper, mens andre igjen trenger hjelp til å lese lærestoffet høyt og få forklart teksten underveis. Man kan nok ikke forvente at alle elevene er i stand til å løse de samme oppgavene etter en slik type differensiert undervisning heller, men de vil i hvert fall få like mye tid til det etterfølgende elevarbeidet. I tillegg vil de kanskje klare mer enn det som hadde vært tilfelle med en udifferensiert presentasjon.

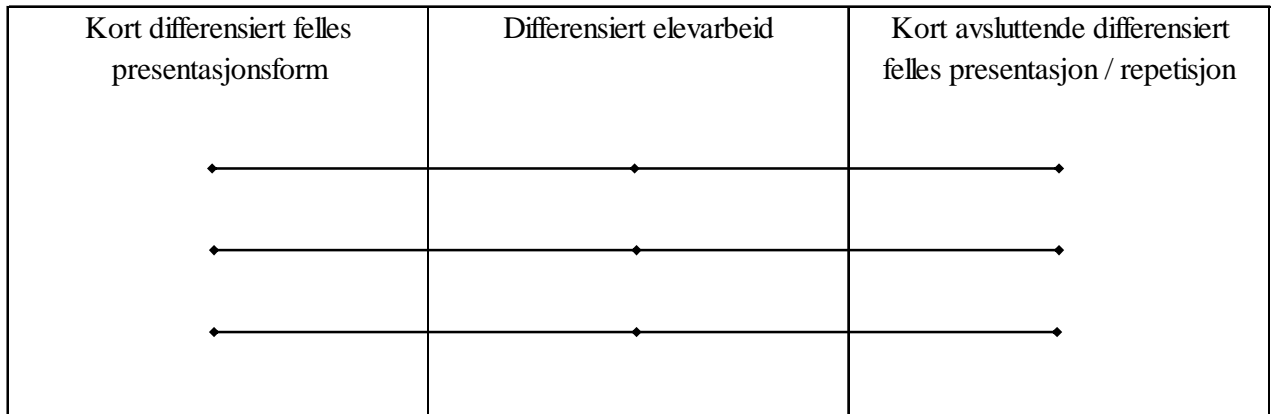
I differensieringsmodell C er både klasseromsundervisningen og det påfølgende elevarbeidet differensiert, og det er derfor samsvar mellom nivået på fellesundervisningen, vanskelighetsgraden på det påfølgende elevarbeidet og elevenes kunnskapsnivå. I denne modellen slipper man dermed unna hovedproblemet som meldte seg i differensieringsmodell A og B i henhold til den delen av undervisningen som ikke ble differensiert.

Mens differensieringsmodell C lett blir en varig organisatorisk differensieringsform ut fra elevenes faglig nivå på skoler med individuelt praktiserende lærere, kan denne modellen fungere mer dynamisk innenfor en undervisningspraksis hvor lærerne jobber i team med parallellagte timeplaner. Dette kommer av at lærerteamet kan benytte modellen i sitt daglige arbeid, og organisere elevene i homogene grupper over kortere eller lengre perioder alt ettersom behovet

melder seg. Modellen åpner ikke for bare nivådifferensiert undervisning, men kan også benyttes som et middel for å differensiere ut fra kvalitative kriterier. Norskteamet på grunnkurs allmennfag benyttet ikke organisatorisk differensiering i undersøkelsesperioden, men det ble blant annet brukt i forbindelse med romanlesing på slutten av skoleåret. I denne sammenhengen fikk elevene velge mellom fem forskjellige romaner med ulik vanskelighetsgrad og innhold. Lærerne på teamet hadde ansvaret for hver sin roman, og elevene hadde undervisning hos den læreren som tilbød undervisning i den romanen eleven hadde valgt.

Differensieringsmodell C imøtekommer hovedproblemet i differensieringsmodell A og B fordi man med denne modellen klarer å tilpasse undervisningen både i presentasjonsdelen og i det etterfølgende elevarbeidet. Det virker imidlertid som om det er satt av relativt mye tid til klasseromsundervisning i denne modellen også, og sett ut fra et konstruktivistisk perspektiv holder modellen ikke mål fordi det er satt av for lite tid til elevaktiviteter. Dette kan underbygges med at differensiering krever en variert undervisning.

Differensieringsmodell D skiller seg fra de tre andre modellene ved at det er satt av liten tid til fellesundervisningen og mye tid til å jobbe med oppgaver. Det er imidlertid ikke laget en tilsvarende modell med organisatorisk differensiering hos Kolbjørnsen, og derfor mener jeg at det er en alternativ differensieringsmodell som mangler i boka hennes. Det burde nemlig vært et alternativ til differensieringsmodell C hvor det ble vektlagt at den elevaktiviserende undervisningen skal dominere, og at fellesundervisningen skal være kort. En slik modell brukt i et læreteam som organiserer og gjennomfører undervisningen sammen, vil både kunne ta hensyn til elevenes faglige nivå og interesser. Et alternativ til differensieringsmodell C vil således se ut som følger:



Figur 10: Et alternativ til differensieringsmodell C

## 12.2 Analyse av differensieringspraksisen i norsk og matematikk

Parallellagte timeplaner på tvers av klassetrinnene og lærerteam som samarbeider om organiseringen og gjennomføringen av undervisningen, er kjernen i utformingen av undervisningen på Stovner videregående skole. De empiriske resultatene fra norsk- og matematikkundervisningen viste at de to fagteamene utnyttet sine respektive handlingsrom på ulike måter i henhold til undervisningen generelt og differensieringen spesielt. Begge fagteamene la opp til relativt mye aktivitetsorientert undervisning og forholdsvis lite fellesundervisning, men mens norske teamet hovedsakelig gjennomførte pedagogisk differensiering, var grunnlaget for matematikkteamets differensiering først og fremst organisatorisk. Til tross for de gode differensieringsmulighetene ved samarbeidslæring og skolens uttrykte mål med samarbeidslæring, ble ikke denne metoden brukt i noen av fagene i løpet av undersøkelsesperioden.

### 12.2.1 Differensiering i norskundervisningen<sup>18</sup>

Det er noe uklart hva Kolbjørnsen legger i tidsperspektivet ”kort”, slik det blir brukt i differensieringsmodell D. Men ifølge Strandkleiv og Lindbäck (2005) opptar klasseromsundervisningen mesteparten av tiden innenfor tradisjonell undervisning (s. 109). I norskundervisningen på grunnkurs allmennfag dominerer den elevaktiviserende undervisningen, men det er likevel ikke slik at klasseromsundervisningen nesten er ekskludert. Likevel kan det virke som om det er differensieringsmodell D som har flest likhetstrekk med norskundervisningen på grunn av at elevaktiviserende aktiviteter og pedagogisk differensiering, er så framtrepende.

Når det gjelder den tilpassede opplæringen innenfor den elevaktiviserende delen av undervisningen, dominerte den kvantitative differensieringen. Denne differensieringsformen ble både brukt alene og i kombinasjon med kvalitativ differensiering. Tempodifferensiering ble imidlertid benyttet i mindre grad, og hjemmearbeidet ble ikke differensiert.

I den ene arbeidsoppgaven hvor tempodifferensiering ble brukt, var arbeidsaktivitetene hovedsakelig formulert som atferdsaktiviteter; det vil si mange spørsmål som krevde relativt korte og presise svar. Tempodifferensieringen i tilknytning til denne oppgaven foregikk ved at elevene startet å jobbe med oppgavene på skolen, og gjorde det de ikke rakk på skolen i hjemmelekse. På den måten fikk elevene bruke den tiden de trengte på oppgavene, men i tråd med kritikken av tempodifferensiering, fikk de elevene som trengte lengst tid på oppgavene, mer i hjemmelekse enn de raskeste elevene.

De fleste arbeidsoppgavene var imidlertid utformet som problemløsningsaktiviteter, og da var det først og fremst kvantitativ differensiering som ble benyttet. Men den kvantitative differensieringen skjedde ikke ved at de flinkeste elevene løste flere oppgaver enn de svakeste elevene, slik som ofte er tilfelle. I stedet foregikk den kvantitative differensieringen i tilknytning til relativt åpne oppgaver hvor alle elevene jobbet med samme oppgave, men på ulike nivåer. Den kvantitative differensieringen gjorde seg gjeldende på to måter:

---

<sup>18</sup> Kildene i dette kapittelet bygger på den empiriske undersøkelsen av norskundervisningen som det ble redegjort for i kapittel 8.0 der annet ikke er oppgitt.

- ◆ Den ene oppgavetypen var utformet slik at elevene jobbet med de samme oppgavene, men man differensierte i forhold til hvordan elevene utformet svarene på oppgavene. Mens de faglig svake elevene nøyde seg med å svare på spørsmålene med fullstendige setninger (atferdsaktiviteter), skrev de faglig flinke elevene svarene som en sammenhengende tekst (problemløsningsaktiviteter). På den måten arbeidet elevene med den samme oppgaven, men på forskjellige nivåer. Analyseoppgavene til novellen ”Å drepe et barn” av Stig Dagermann er et eksempel på denne typen differensiering.
- ◆ I den andre oppgavetypen jobbet også elevene med de samme oppgavene, men de var formulert slik at de kunne løses på flere nivåer. Et eksempel er analysen av *Beatles*. I denne oppgaven jobbet de svakeste elevene først og fremst med å gjengi innholdet i romanen, mens de flinkeste elevene gikk videre og jobbet med å analysere romanen.

I forbindelse med småskrivingsoppgavene til *Beatles*, fikk elevene velge mellom 10 forskjellige oppgaver. Her ble den kvantitative differensieringen brukt i kombinasjon med kvalitativ differensiering fordi en del av oppgavene var kvalitativt forskjellige med henblikk på at innhold og vanskelighetsgrad varierte. I denne oppgaven differensierte man altså ut fra både interesse og vanskelighetsgrad. Det samme var tilfelle for novelleprøven hvor elevene fikk velge mellom seks forskjellige noveller som skulle appellere til ulike elevgrupper og hadde ulik vanskelighetsgrad.

Den prosessorienterte skrivingen var en viktig form for differensiering fordi elevene fikk ulike tilbakemeldinger avhengig av hva de måtte bli bedre på, og hvilket nivå de lå på. En elev som var flink til å skrive, trengte andre tilbakemeldinger enn en elev som var mindre flink til å skrive. Ved at hver enkelt elev jobbet med individuelle tilbakemeldinger fra læreren, fordypet de seg i de spesifikke tilbakemeldingene som læreren hadde gitt dem. På den måten hadde elevene muligheten til å forbedre det spesielle som de måtte bli flinkere på.

### **12.2.2 Differensiering i matematikkundervisningen**

I motsetning til norskfagets pedagogiske differensiering, var den organisatoriske differensieringen kjernen i matematikkundervisningen på grunnkurs allmennfag idet elevene ble

inndelt etter nivå i klasseromsundervisningen. Men i likhet med norsk var det satt av mye tid til elevaktiverende arbeid, og i matematikk ble alle arbeidsoppgavene systematisk differensiert.

Av de fire differensieringsmodellene til Kolbjørnsen er det modell C som har flest fellestrekk med matematikkundervisningen, fordi denne modellen differensierer både klasseromsundervisningen og arbeidsoppgavene. Det er imidlertid ikke samsvar mellom tidsperspektivet i differensieringsmodell C og matematikkundervisningen. Oppgaveløsning utgjør en stor andel av undervisningstiden i matematikk, mens differensieringsmodell C baserer seg på et tradisjonelt undervisningsmønster med relativt mye klasseromsundervisning. På grunn av tidsperspektivet passer den egenkonstruerte differensieringsmodellen (se kapittel 12.1.4) best til differensieringen i matematikkundervisningen fordi klasseromsundervisningen her er nedtonet til fordel for elevaktivitetene.

I matematikkundervisningen brukte man gjennomgående kvantitativ differensiering i den elevaktiverende undervisningen. På tilsvarende måte som at elevene var delt inn i nivåbaserte grupper i klasseromsundervisningen, var også oppgavene organisert etter nivå. Når elevene jobbet med arbeidsoppgaver, fikk alle elevene utdelt det samme oppgavesettet. Målet var at elevene skulle løse flest mulig oppgaver og klare så vanskelige oppgaver som mulig. Samtidig lå det innebygd i systemet at de elevene som gikk i den matematikkgruppa med høyest faglig nivå, måtte løse flere og vanskeligere oppgaver enn dem som gikk i den matematikkgruppa med lavest faglig nivå.

På grunn av den organisatoriske differensieringsstrukturen i forbindelse med klasseromsundervisningen, kunne lærerne åpne for at ikke alle elevene klarte å komme gjennom hele pensumet, og således forhindret man at de svakeste elevene fikk for stor arbeidsbelastning i form av for eksempel ekstremt mye hjemmearbeid. Tilsvarende slapp man problematikken med at de flinkeste elevene måtte vente på de svakeste elevene ved å løse eventuelle ekstraoppgaver. Samtidig begrenset man ikke den enkelte elevs læringsmuligheter fordi de svakeste eller middels flinke elevene hadde muligheten til å jobbe med oppgaver som var vanskeligere enn det nivået deres aktuelle klasseromsundervisningen lå på. For at det hele tiden skulle være et samsvar



mellom elevenes kunnskapsnivå og nivået i klasseromsundervisningen, kunne elevene bytte gruppe hvis de følte at nivået var for enkelt eller for vanskelig i deres opprinnelige gruppe.

Hvis den organisatoriske grupperingen av elevene skjer på ledelsesplanet, blir som oftest de nivåbaserte gruppene mer eller mindre konstante på grunn av blant annet manglende samarbeid mellom lærerne. I matematikkundervisningen ved Stovner videregående skole stod elevene fritt til å bytte grupper, og derfor ble de ikke fanget av det nivået de i utgangspunktet var plassert i. Hvis en elev slet på et høyt nivå, kunne han eller hun bytte til en gruppe med undervisning på middels nivå. Motsatt kunne en fra lavt nivå bytte til middels nivå hvis han eller hun fikk for lite utfordringer på lavt nivå også videre.

## 13.0 KONKLUSJON

I denne hovedoppgaven har jeg gjennom teori og empiri vist:

- Hva som kjennetegner den tilpassede opplæringen ved Stovner videregående skole, og
- På hvilken måte det pedagogiske prosjektet ved skolen har ført til bedre tilpasset opplæring.
- I tillegg har jeg undersøkt hva slags faglige forbedringer skolen har nådd gjennom prosjektet.

Gjennom analysen av de faglige forbedringene og den tilpassede opplæringen ved Stovner har oppgavens problemstilling blitt besvart, og de konkrete resultatene som jeg har kommet fram til, gjelder først og fremst for denne skolen. Jeg mener imidlertid at det er mulig å trekke noen generelle slutninger på grunnlag av disse resultatene fordi analysen genererer pedagogisk teori som kan ha gyldighet utover forskningsobjektet.

For det første viser analysen av faglige forbedringer at en aktivitetsorientert undervisning, på lik linje med tradisjonell undervisning, kan bidra til at elevene får gode standpunkt- og eksamenskarakterer. Analysen viser også at den aktivitetsorienterte undervisningen kan føre med seg en utvidet kunnskap sammenlignet med tradisjonell undervisning. Dette kommer av at den aktivitetsorienterte undervisningen åpner for mer adekvat kunnskap i henhold til problemløsningsmål og kreative mål fordi det er bedre samsvar mellom aktivitet og mål innenfor denne undervisningsformen enn det som er tilfelle for den tradisjonelle undervisningsformen. I tillegg er de progressive undervisningsprosessene i større grad med på å legge til rette for kompetanseutvikling.

Tilsvarende viser analysen at undervisningsformen er avgjørende for i hvilken grad man vil lykkes med differensiering. Mens selve strukturen innenfor den tradisjonelle undervisningen hemmer differensieringsmulighetene i heterogene klasser, fremmes pedagogisk differensiering gjennom den aktivitetsorienterte undervisningen. I de tilfeller hvor den aktivitetsorienterte undervisningen dominerer, er det således mulig å få til en adekvat differensiering i heterogene klasser både for individuelt praktiserende lærer og for lærerteam med parallellagte timeplaner. Analysen viser imidlertid at lærerteam med parallellagte timeplaner har flere

differensieringsmuligheter enn den individuelt praktiserende lærer fordi de kan utnytte ressursene bedre og har større handlingsrom. Dette kommer blant annet av at lærerteam gir stor fleksibilitet når det gjelder omgruppering av elevene, og det er derfor mulig å gjennomføre både pedagogisk og organisatorisk differensiering. Den individuelt praktiserende lærers differensieringsmuligheter derimot er stort sett begrenset til det pedagogiske.

Fleksibiliteten og ressursutnyttelsen kommer til uttrykk i differensieringspraksisen ved Stovner. Utover den aktivitetsorienterte undervisningen og lærerteam med parallellagte timeplaner er det vanskelig å finne fellesfaktorer mellom differensieringen i matematikk- og norskundervisningen. I norskundervisningen var den pedagogiske differensieringen med vekt på kvantitativ differensiering av relativt åpne problemløsningsaktiviteter framtrødende. I matematikk derimot foregikk det en kombinasjon av pedagogisk og organisatorisk differensiering, og oppgavene var mer lukkede.

Til tross for at den aktivitetsorienterte undervisningen virker som et nødvendig premiss for faglige forbedringer og tilpasset oppløring, er ikke aktivitetsorientert undervisning i seg selv nok. Med bakgrunn i de tre konstruerte klasserommene viser analysen blant annet at problemløsningsaktiviteter og kreative aktiviteter i større grad fremmer differensieringsmuligheter og faglige forbedringer enn atferdsaktiviteter. En aktivitetsorientert undervisning bør derfor gjennomgående bygge på trekk fra både det konstruktivistiske klasserommet og klasserommet som læringsfelleskap fordi strukturen i disse aktivitetene fremmer både tilpasset oppløring og faglige forbedringer. Det betyr imidlertid ikke at atferdsaktivitetene skal forsvinne, men at de må begrenses i forhold til sitt domene innenfor det tradisjonelle klasserommet. Trekk fra alle de tre konstruerte klasserommene bør således være til stede i den aktivitetsorienterte undervisningen fordi de utfyller hverandre i elevenes læring. Tradisjonell undervisning er heller ikke å forkaste, så lenge det blir brukt med måte i en kombinasjon med aktivitetsorientert undervisning.

Undervisningen ved Stovner videregående utfordrer det klassiske skillet mellom restaurativ og progressiv pedagogikk fordi det kan synes som om man har lyktes med å gjennomføre en progressiv undervisning innenfor rammene av dagens restaurative læreplaner. Bakgrunnen for

dette synes å ligge vel så mye i de bakenforliggende strukturene rundt undervisningen ved Stovner som i selve undervisningen. Dette kommer av at man ikke bare har begrenset endringene til undervisningen, men har gjennomgående endret seg på alle relevante plan idet dette har vært nødvendig for å lykkes med en progressiv pedagogikk. På den måten har skolen som system vært med på å legge til rette for og fremme en progressiv undervisning med fokus på tilpasset opplæring og faglige forbedringer. Det kan således virke om som en nødvendig forutsetning for å lykkes med en pedagogisk praksis tilsvarende den man gjennomførte ved Stovner, er at man våger å ta hele skrittet fullt ut. Dette kommer av at systemet må ombygges og tilpasses en annen undervisningsform enn den tradisjonelle, slik at systemet ikke hemmer, men fremmer den aktivitetsorienterte undervisningen.

Stovner videregående skole sin pedagogiske modell er et eksempel på hvordan man kan drive aktivitetsorientert undervisning med fokus på tilpasset opplæring, men den er ikke den eneste løsningen. Tilsvarende endringer er fullt ut mulig på andre skoler også, men det krever at det er en skole som arbeider sammen om å gjennomføre endringene og ikke bare enkelte ildsjeler som må kjempe mot både læreplaner og skolesystemer. Stovner har kommet langt med alternative undervisningsmetoder sammenlignet med de fleste andre videregående skolene i landet. Samtidig er det viktig å være klar over at det pågår mye spennende pedagogisk utviklingsarbeid rundt omkring. I hvert fall er interessen og ønsket om å gjøre noe der.

I løpet av de tre årene Stovner har vært nasjonal demonstrasjonsskole, har skolen tatt imot besøk eller vært ute og holdt foredrag for over 200 institusjoner hvorav flertallet har vært videregående skoler fra hele landet. Dette viser at det er en interesse i de videregående skolene for å gjøre endringer.

Når denne hovedoppgaven avsluttes, er norsk skole i gang med å innføre en ny reform, nærmere bestemt Kunnskapsløftet. Skal de videregående skolene klare å innfri kravene i denne reformen, trengs det nytenkning. De skolene som har kommet i gang med endringer tilsvarende de som er gjennomført ved Stovner videregående, står bedre rustet til å imøtekomme den nye læreplanenes krav enn de skolene som fortsatt holder på den tradisjonelle undervisningsformen.

## LITTERATUR

Andersen, Svein S. (1997): *Case-studier og generalisering, Forskningsstrategi og design*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget

Asbjørnsen, Arve E, Terje Manger & Terje Ogden (1999): *Skole- og opplæringspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget

Baune, Tove Aarsnes (1995): *Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag AS

Bjørnsrud, Halvor (1999): *Den inkluderende skolen. Enhetskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Universitetsforlaget

Bloom, Benjamin m.fl (1956): *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay

Bråten, Ivar (1996): "Om Vygotskys liv og lære". I: Bråten, Ivar (red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag (s. 13-42)

Dale, Erling Lars & Jarl Inge Wærness (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Dale, Erling Lars, Jarl Inge Wærness & Yngve Lindvig (2003): *Kriterier for bærekraftig differensiering. 5. underveisrapport til evaluering av prosjekt: "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring"*. Oslo: LÆRINGSlaben forskning og utvikling AS

Downs, George W. & Patrick D. Larkey (1986): *The Search For Government Efficiency. From Hubris to Helplessness*. Philadelphia: Temple University Press

Dysthe, Olga (2001): "Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring". I: Olga Dysthe (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as (s. 33-68)

Dysthe, Olga & Mari-Ann Iglund (2001): "Vygotsky og sosiokulturell teori". I: Dysthe, Olga (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as (s. 73-87)

Engelsen, Britt Ulstrup (1997): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Engelsen, Britt Ulstrup (2002): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal akademisk

Engelsen, Britt Ulstrup (2003): *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk

Engen, Tor Ola (2003): "Enhetsskolen og flerkulturell nasjonsbygging". I: Østerud, Per & Jan Johnsen (red.): *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Opplandske bokforlag (s. 231-250)

Fog, Jette (1996): "Begrundelsernes koreografi, Om kvalitativ ikke-statistisk representativitet". I: Holter, Harriet & Rangnvald Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget (s. 194-219)

Franke-Wikberg, Sigbrit (1990): "Glimt fra amerikansk og svensk evaluering av utdanning – Hva kan EMIL lære av dette?". I: Granheim, Marit, Ulf P. Lundgren & Tom Tiller (red.): *Utdanningskvalitet - styrbar eller ustyrlig? Om målstyring og kvalitetsvurdering av norsk skole*. Oslo: TANO (s. 215-231)

Granheim, Marit (1990): "Bakgrunnen for EMIL-prosjektet". I: Granheim, Marit, Ulf P. Lundgren & Tom Tiller (red.): *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrlig? Om målstyring og kvalitetsvurdering av norsk skole*. Oslo: TANO (s. 13-22)

Grønmo, Sigmund (1996): "Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen". I: Holter, Harriet & Rangnvald Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget (s. 73-108)

Gundem, Bjørg Brandtzæg (1991): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Hammersley, Martyn & Peter Atkinson (1996): *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Haug, Peder (2004): "Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97". I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* 88 (4) (s. 248-263)

Hellevik, Ottar (1991): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget

Hjetland, Helga (2003): "Tankar om den gode skulen" I: Østerud, Per & Jan Johnsen (red.): *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Opplandske bokforlag (s. 24-32)

Hodder, Ian (1998): "The Interpretation of Documents and Material Culture". I: Denzin, Norman K. & Yvonna S. Lincoln (red.): *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: SAGE Publication (s. 110-129)

Iglund, Mari-Ann & Olga Dysthe (2001): "Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori". I: Olga Dysthe (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as (s. 107-124)

Imsen, Gunn (1998): *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug

Imsen, Gunn (1997): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug

Jensen, Eivind Bråstad (1999): *Vegen inn i utdanningssamfunnet. Vekst og samordning av norsk skole og høgre utdanning fra de første etterkrigsår mot år 2000*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Johnson, David W. & Roger T. Johnson; (tilpasset og bearbeidet av) Haugaløkken, Ove Kristian Haugaløkken & Aage Osv. Aakervik (1996): *Samarbeid i skolen*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS

Judd, Charles M., Eliot R. Smith & Louise H. Kidder (1991): *Research methods in social relations*. Fort Worth, Tex. : Holt, Rinehart and Winston

Karlsen, Gustav E. (2003): "Enhetsskolen, styring og marked". I: Østerud, Per & Jan Johnsen: *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Opplandske bokforlag (s. 218-236)

Kirk, Jerome & Marc L. Miller (1986): *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, Calif. : Sage Publications

Klette, Kirsti (2004): "Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97". I: Klette, Kirsti (red.): *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget (s. 21-34)

Kolbjørnsen, Elisabeth O. (2001): *Tilpasset og differensiert opplæring i videregående skole. Ressursbok for lærere*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon

Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitative forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur

Lave, Jean & Etienne Wenger (1991): *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press

Lave, Jean (1999): "Læring, mesterlære, sosial praksis". I: Nielsen, Klaus, & Steinar Kvale (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal (s. 37-51)

Lillejord, Sølvi (1997): "Målstyring, skoleutvikling og skoleledelse". I: Fuglestad, Otto Laurits & Sølvi Lillejord (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen – Sandviken: Fagbokforlaget (s. 23-38)

Ludvigsen, Sten R. (2000): "Informasjons- og kommunikasjonsteknologi, læring og klasserommet". I: Ludvigsen, Sten R. & Svein Østerud (red.): *Ny teknologi - nye praksisformer. Teoretiske og empiriske analyser av IKT i bruk*. Oslo: Unipub forlag (s. 125-137)

Lundgaard, Hilde (2004): "Flere skal få plass på nærskolen". I: Aftenposten Aften 17. november (s. 6-7)

Lundgren, Ulf P. (1979): *Att organisera omvärlden. En introduktion til læreplanteori*. Stockholm: Lieber Förlag

Lundgren, Ulf P. (1986): *Att organisera skolan. Om grundskolans organisation och ledning*. Stockholm: Lieber Utbildningsförlaget

Løvlie, Lars (1989): "Erfaring som handling". I: Thuen, Harald & Sveinung Vaage (red.): *Oppdragelse til det moderne. Emile Durkheim. George Herbert Mead. John Dewey. Pierre Bordieu*. Oslo: Universitetsforlaget AS (s. 147-178)

Myhre, Reidar (1997): *Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Patton, Michael Quinn (1990): *Qualitative evaluation and research methods*. Newsbury Park: Sage Publications

Rand, Per (1991): *Mestringsmotivasjon*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Rasmussen, Jens (1999): "Mesterlære og den allmenne pedagogikk". I: Nielsen, Klaus & Steinar Kvale (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal (s. 167-181)

Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma

Skaalvik, Einar M. & Sidsel Skaalvik (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Solstad, Karl Jan (2003): "Einskapsskolen – likeverd gjennom mangfold". I: Østerud, Per & Jan Johnsen: *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Opplandske bokforlag (149-173)

Stake, Robert E (1979-1981): "Programutvärdering – besvarande utvärdering". I: Franke-Wikberg, Sigbrit & Ulf P. Lundgren (red.): *Att värdera utbildning, Del 2, En antologi om pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Wahlström & Widstrand (s. 236-257)

Steinset, Anne Synnøve (2003): "Lisa gikk fra skolen... Tanker om kjærligheten, ærligheten og kj-lydens kår i en skole for alle" I: Østerud, Per & Jan Johnsen: *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Opplandske bokforlag (s. 48-63)

Stovner vgs. (2003): "Søknad om å bli nasjonal demonstrasjonsskole i 2003". (Denne kilden oppbevares på Stovner vgs.)

Stovner vgs. (2004): "Intern spørreundersøkelse på grunnkurs allmennfag". (Denne kilden oppbevares på Stovner vgs.)

Stovner vgs. (2005): "NPH-foredrag". (Denne kilden oppbevares på Stovner vgs.)



Strandkleiv, Odd Ivar & Svens Oscar Lindbäck (2005): *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden DA

Telhaug, Alfred Oftedal (1991): *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta

Tyler, Ralph W (1976): *Undervisningsplanlægning*. København: Christian Ejlers' Forlag

Utdanningsdirektøren i Akershus (1990): *Håndbok i samarbeidslæring*

Vygotsky, Lev Semenovich (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Wackerhausen, Steen 1999: "Det skolestiske paradigmet og mesterlære". I: Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal (s. 182-193)

Østerud, Per og Jan Johnsen (2003): "Skolen er død – leve skolen!" I: Østerud, Per & Jan Johnsen: *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*, Opplandske Bokforlag, 2003 (s. 6-23)

Østerud, Svein (2000): "Norsk skole inn i det neste årtusenet?". I: Ludvigsen, Svein R. & Svein Østerud: *Ny teknologi - nye praksisformer. Teoretiske og empiriske analyser av IKT i bruk*. Oslo: Unipub forlag (s. 75-84)

Østerud, Svein (2001): "Skoleledelse i en digital verden" i *Magasin for ledere, Bedre skole 4/2001*, 16-20

Østerud, Svein (2003): "Enhetsskolen i spenningsfeltet mellom restaurativ og progressiv skoleforståelse. Finnes det en tredje vei?" I: Østerud, Per & Jan Johnsen: *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Opplandske bokforlag (s. 198-217)

Østerud, Svein (2004): *Utdanning for informasjonssamfunnet, Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget

Østerud, Svein (2006): "PISA og TIMMS-undersøkelsen. Hvor viktige er de for norsk skole, og hvilke lærdommer kan vi høste". I: Brock-Utne, Birgit & Liv Bøyese (red.): *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør: Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og kvalitet*. Bergen: Fagbokforlaget (s. 204-218).

Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK A/S

Yin, Robert K (1989): *Case study research, design and methods* (red.ed). Newbury Park: Sage

## Litteratur publisert på Internett

Kunnskapsdepartementet (1998): Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring (opplæringslova): <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html> (16.08.06)

Læringscenteret (1999): Prosjekt differensiering og tilrettelegging i vidaregåande opplæring <http://www.ls.no/prosjekter/differensiering/om2.htm> (08.04.03)

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *I første rekke (Norges offentlige utredninger, NOU 2003:16)*:  
[http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/andre\\_dok/nou/045001-020003/dok-bn.html](http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/andre_dok/nou/045001-020003/dok-bn.html) (13.06.05)

Utdannings- og forskningsdepartementet (2002): Demonstrasjonsskoler 2003-2005:  
<http://sos.dep.no/ufd/norsk/aktuelt/presse/045071-070112/index-dok000-b-n-a.html> (18.02.05)

Utdanningsdirektoratet: Eksamenveiledning 3SK-A samfunnskunnskap, eleveksamen (020705):  
<http://www.utdanningsdirektoratet.no/dav/8328C4B8A9.doc>

Utdanningsdirektoratet: *Læreplan for vidaregåande opplæring, Norsk*, (15.07.05):  
<http://www2.udir.no/eway/?pid=207>

## Vedlegg:

Norskundervisningen: Dagsplaner og arbeidsoppgaver som er utarbeidet til elevene på grunnkurs allmennfag vinteren 2005.

## VEDLEGG: DAGSPLANER OG ARBEIDSOPPGAVER

### Norsk

#### Program tirsdag 18. januar

##### Hovedemne for dagen: Emne 6 Novelle

11.30-13 (klasserommet)	<ol style="list-style-type: none"><li>1 Diktstafetten: Lars. Neste: _____ Foredragsrekken. Sørøst-Asia</li><li>2 Resultater fra vurderingen av undervisningen i første termin. Halvårsplan lages blant annet på bakgrunn av den, deles ut neste gang</li><li>3 Fortsette arbeidet med novelle / forberedelse fram mot skrivdagen<ul style="list-style-type: none"><li>🚩 Lekseframlegg "Kruttrøyk" ved Maria &amp; Madeleine / vise notater</li></ul>Hva vil det si å tolke en novelle? Lese tolkingsforslag til novella</li></ol>
13-13.30	Lunsj
13.30-15 (datasalen)	<ol style="list-style-type: none"><li>4 Fortsette arbeidet med novelle / forberedelse fram mot skrivdagen<ul style="list-style-type: none"><li>🚩 Repetere handlingen/motiv i "Å drepe et barn". Samtale om tema, novelletrekk og virkemidler. Tolke novellen, lese tolkingsforslag</li></ul>Hvis tid: Fortsette med 20 oppgaver til novelle, inkludert småskrivning: skifte synsvinkel, lage språklige bilder, skrive avslutning</li></ol>
Lekse til 25.1.	Lese resten av novellene: "Dypfryst", "Den korte sommeren", "Sovedukken i glasskapet" (1AA8 har alt lest den), "Vrak aldri åtsler", "Hjemland" og "Rødme" (de to siste står i <i>Epos</i> , de andre er i det utdelte tekstheftet), og bestemme hvilken du likte best.
Periodeplan	25.1.: Utdeling av halvårsplan. Samtale om mappevurdering og nasjonale prøver i lesing. Avslutte arbeidet med novelle; løse oppgaver på "Lokus" 1.2.: skrivdag: tolke novelle (velge én av om lag fem eller seks noveller)

##### Læremål:

- NO1:**
- 1) ha lest og kunne gjøre greie for et representativt utvalg av noveller
  - 2) ha kunnskap om grunnelementer i tekstanalyse og kunne påvise og vurdere bruken av enklere stilistiske virkemidler
  - 3) ha noe kunnskap om sentrale forfattere i sammenheng med de litterære tekstene og ha oversikt over perioden etter 1940
- NO2:**
- 1) kunne lese et egnet utvalg norsk og oversatt litteratur
  - 2) kunne gjengi og kommentere innholdet i de tekstene som leses

## **OPPGAVER TIL "Å DREPE ET BARN" AV STIG DAGERMANN**

Først av alt - tenk på formålet med novella. Hva vil forfatteren oppnå? Hva pleier folk vanligvis å gjøre som vil oppnå dette? Så kan vi begynne å se etter virkemidler forfatteren bruker for å få oss til å reagere.

Selve ulykken - hvordan den skjer - hvinende bremses - skrik osv. er ikke skildret så nøye. Hvorfor ikke? Du kan gjerne prøve å skildre ulykken, så ser du kanskje hvorfor han har latt være.

### **MOTIV, TEMA**

- Hva handler novella om?
  - Motiv: på et konkret plan?
  - Tema: på et abstrakt plan?

### **NATURSKILDNING, MILJØSKILDNING**

- Hvordan beskrives naturen - hvordan har menneskene det?
  - Før ulykken?
  - Etter ulykken?
- Virkning?

### **PERSONSKILDNING**

- Hvordan er personene beskrevet - glade, gode, onde, lykkelige, nedfor?
  - Før ulykken?
  - Etter ulykken?
- Virkning?

### **SYNSVINKEL**

- Hvordan er historien fortalt?
- Hvordan ville det ha blitt om vi fikk oppleve det gjennom en av personene, for eksempel bilførereren eller moren til barnet? Hvorfor har forfatteren gjort det slik, tror du?

### **KOMPOSISJON**

- Hvordan blir handlingsforløpet skildret? Minner dette deg om et annet medium enn boka?
- Hvorfor lar forfatteren oss straks få vite at barnet dør? Spenningen forsvinner jo da?
- Kan du finne andre virkemidler forfatteren bruker for å understreke det han vil si?

### **BUDSKAP, LÆRDOM**

- Kan du finne et budskap eller en lærdom i denne novella?
- Likt du novella? Begrunn svaret.

## Norsk

### Program tirsdag 25. januar

Hovedemne for dagen: Emne 6 Novelle

<b>11.30-13</b> <b>(klasserommet)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diktstafetten: Nohman. Neste: _____ Foredrag: Samia? Halvårsplan</li> <li>• Nasjonale prøver: informasjon og eksempeloppgaver, kopier deles ut</li> <li>• Arbeid med novelle, forberede skrive dagen (fortsettes etter lunsj)</li> <li>• Gå i grupper og samtale om favorittnovella; stikkord: motiv, tema, novelletrekk og virkemidler</li> <li>• Hvordan tolke? Tolkingsskjema deles ut og gjennomgås hvis tid</li> </ul>
<b>13-13.30</b>	Lunsj
<b>13.30-15</b> <b>(datasalen)</b>	<p>Individuell forberedelse til skrive dagen; jobb med én av oppgavene:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ 20 oppgaver til novelle, inkludert småskrivning: skifte synsvinkel, lage språklige bilder, skrive avslutning</li> <li>✚ Oppgaver på Lokus</li> <li>✚ Tolke en av novellene</li> </ul> <p>Klokka 15-15.30: muntlig innlegg om roman for de som ikke har hatt til nå</p>
<b>Lekse til 25.1.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetere til skrive dagen: hvordan tolke, hvordan jobbe med novelle?</li> <li>• Vise perm og ordbok (du trenger likevel begge deler under skrivingen)</li> </ul>
<b>Periodeplan</b>	1.2.: informasjon om mappevurdering; skrive dag: tolke novelle (velge én av om lag fem eller seks noveller); tillatte hjelpemidler: perm, bok, ordbøker

#### Læremål:

- NO1:**
- 1) ha lest og kunne gjøre greie for et representativt utvalg av noveller
  - 2) ha kunnskap om grunnelementer i tekstanalyse og kunne påvise og vurdere bruken av enklere stilistiske virkemidler
  - 3) ha noe kunnskap om sentrale forfattere i sammenheng med de litterære tekstene og ha oversikt over perioden etter 1940
- NO2:**
- 1) kunne lese et egnet utvalg norsk og oversatt litteratur
  - 2) kunne gjengi og kommentere innholdet i de tekstene som leses

*20 oppgaver til novelle*  
*Norsk grunnkurs*

---

**Tema 1: Fortellingens form og innhold**

**Litteratur: *Epos* sidene 30-35**

En forfatter velger først *hva* hun vil skrive om. Dernest velger hun *hvilken måte* hun vil si det på.

Hun velger *virkemidler*. Enhver tekst har derfor både en innholdsside og en formside.

Oppgaver til lærestoffet:

- 1 Hva må en forfatter tenke på når det gjelder valg av innhold i en tekst?
- 2 Hva må hun tenke på når det gjelder valg av form i teksten?
- 3 Hva betyr ordet "episk", og hva er forskjellen på episke og lyriske tekster?
- 4 Gi eksempler på tekster vi med en fellesbetegnelse kaller episke.
- 5 Hva er forskjeller mellom novelle (som vi skal fordype oss i) og roman?
- 6 Hva er forskjeller mellom novelle og fortelling (f.eks. ukebladfortellingene)?
- 7 Hvor mange deler har de fleste episke tekster? Hvordan er dette i noveller?
- 8 *Dagbladets* lørdagsbilag *Magasinet* presenterer hver uke de første linjene i en roman. Forfatteren begrunner dessuten sitt valg av åpning. Det samme kan du lese om på sidene 30-32 i *Epos*. Hvorfor er starten viktig? Hvordan begrunner forfattere valget av åpning?

Lese- og skriveoppgaver:

- 9 Studer åpningene av "Eg står her og skal slå opp med ei jente" (kopihefte) og "Penelope og Ellinor" (side 244 i *Epos*). Hvordan åpner de to novellene?
- 10 Planlegg din egen novelle: velg hva du vil skrive novelle om (innhold), og skriv åpningen.

*20 oppgaver til novelle  
Norsk grunnkurs*

---

**Tema 2: Forteller og synsvinkel**

**Litteratur: *Epos* sidene 36-38**

Når forfatteren velger å gå rett på sak, som i tekstene vist til over, kalles det "*in medias res*". I neste omgang må hun velge blant de andre punktene nevnt til høyre på side 33 i *Epos*.

Opgaver til lærestoffet:

---

- 11 Hva menes med "forteller" (til forskjell fra forfatter)?
- 12 Hva menes med "synsvinkel"? Hvilke typer synsvinkel kan en forfatter velge mellom?

Lese- og skriveoppgaver:

---

- 13 Les de ulike synsvinkelbrukene i den vedlagte kopien. Hva skjer med teksten når synsvinkelen skifter?
- 14 Bestem synsvinkelen i "Eg står her og skal slå opp med ei jente" (kopihefte). Hvilken virkning har det at forfatteren har valgt denne synsvinkelen?
- 15 Legg synsvinkelen til Lise, og skriv ned hennes tanker på vei til møtet med Svein.

**20 oppgaver til novelle**  
**Norsk grunnkurs**

---

**Tema 3: Komposisjon, språk og stil**

**Litteratur: Epos sidene 38-42**

Forfatteren må videre velge *i hvilken rekkefølge* de ulike momentene i teksten, skal fortelles, og *hvordan* de ulike momentene skal fortelles. Hun må velge *komposisjon, språk og stil*.

Oppgaver til lærestoffet:

---

- 16 Hvilke virkemidler kan en forfatter bruke i komposisjonen av en novelle?
- 17 Hva menes med "stil" når vi snakker om episke tekster?
- 18 Gi eksempler på at valg av språk (f.eks. bildebruk) og stil er viktig for formidlingen av innholdet i en tekst.

Lese- og skriveoppgaver:

- 19 Pek på språklige bilder (sammenlikning, metafor, besjeling, personifisering, symbol) i de to første avsnittene i novellen "Penelope og Ellinor" (side 244 i *Epos*).
- 20 Velg *enten* et sted i Oslo *eller* et bilde i læreboka. Skriv ned de assosiasjonene (idéforbindelsene) du får til stedet / bildet. Gjør om assosiasjonene til språklige bilder. Skriv ett avsnitt.



## Norsk

### Program tirsdag 8. februar

Hovedemne for dagen: Emne 7 Roman

11.30-13 (klasserommet)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diktstafetten: Mats. Neste: _____</li> <li>• Nasjonale prøver: resultater kommer; skrive dagen deles ut neste gang</li> <li>• Samtale om skrivet om mappevurdering; husk å lagre tolkingen fra sist</li> <li>• Foredrag: Maren, Per &amp; Håvard, Trine &amp; Samina</li> <li>• Romanteori:             <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Hvorfor lese romaner? Hva kjennetegner god litteratur? <i>epos</i> s. 9</li> <li>✚ Skillelinjer roman-novelle</li> <li>✚ Hvordan tolke en roman?</li> </ul> </li> </ul>
13-13.30	Lunsj
13.30-15 (klasserommet og datasalen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Beatles</i>:             <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Samtale om kapitlet "I feel fine" med utgangspunkt i 10 spørsmål</li> <li>✚ Lytte til The Beatles: "I feel fine" (1965)</li> <li>✚ Løse oppgaver til "The Beatles" og ungdomsopprøret i 1960-årene</li> </ul> </li> <li>• Hvis tid: starte på lekser / forberede foredrag</li> </ul>
Lekse til 15.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lese kapitlene "She's a Woman", "Help" og "Rubber Soul", s. 75-149</li> </ul>
Periodeplan	15.2. og 1.3.: lese ferdig romanen, løse oppgaver, tolke og dramatisere

#### Læremål:

- NO1:**
- 1) ha lest og kunne gjøre greie for en roman
  - 2) ha kunnskap om grunnelementer i tekstanalyse og kunne påvise og vurdere bruken av enklere stilistiske virkemidler
  - 3) ha noe kunnskap om sentrale forfattere i sammenheng med de litterære tekstene og ha oversikt over perioden etter 1940
- NO2:**
- 1) kunne lese et egnet utvalg norsk og oversatt litteratur
  - 2) kunne gjengi og kommentere innholdet i de tekstene som leses

## "THE BEATLES" OG UNGDOMSOPPRØRET I 1960-ÅRENE

Svar på oppgavene nedenfor, lever i Fronter. Vær oppmerksom på at det kan være en del skrivefeil på Internett; det er derfor viktig at du er kritisk når du leser og ikke kopierer skrivefeilene.

### 1. Om ungdomsopprøret i 1960-årene

Fortell med dine egne ord hva ungdomsopprøret i 1960-årene handlet om.

<http://www.overhalla.kommune.no/skoler/obus/fagsider/norsk/hyper/ragdetstor.htm>

### 2. Fakta om "The Beatles"

Gi en kort presentasjon av musikkgruppa "The Beatles". Hvorfor tror du "The Beatles" ble så populære på 1960-tallet?

<http://02lagi.norsknettskole.no/60.htm>



### 3. Kjartan Slettemark

Leit etter informasjon om Kjartan Slettemark og hans Vietnam-bilde fra 1965. Hvilken kunstnerisk tradisjon representerer han?

### 4. Woodstock-festivalen

Hva var Woodstock-festivalen?

### 5. Anmeldelse av *Beatles* i *Aftenposten* 1984

Hvordan ble romanen mottatt da den kom ut?

<http://tekst.aftenposten.no/forfindeks/fi.cgi?fiart+AFT84+AFT8403240037&>

### 6. Intervju med Lars Saabye Christensen 1986

Hva sier forfatteren om hvorfor han valgte tittelen "Beatles" og gav hovedpersonene navn etter medlemmene i "The Beatles".

[http://nrk.no/programmer/stemmer\\_fra\\_arkivet/stemmer\\_fra\\_litteraturen/2330278.html](http://nrk.no/programmer/stemmer_fra_arkivet/stemmer_fra_litteraturen/2330278.html)

## Norsk

### Program tirsdag 15. februar

#### Hovedemne for dagen: Emne 7 Roman

<b>11.30-13 (datasalen)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flervalgstest i Fronter</li> <li>• Utdeling skrive dag. Retting/språk oppgaver. Husk å arkivere tolkingen!</li> <li>• Utdeling av oppgavene fra sist. Hvis tid: løse flere oppgaver fra sist</li> <li>• Løse oppgaver</li> </ul>
<b>13-13.30</b>	Lunsj
<b>13.30-15 (klasserommet)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diktstafetten: Zahar. Neste: _____</li> <li>• Foredrag: Martion &amp; Iselin, Henriette &amp; Karen, Sobia &amp; Tharsika</li> <li>• Gjennomgang etter behov:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppgavene om "The Beatles" og ungdomsopprøret fra sist</li> <li>• Svar fra flervalgstesten</li> <li>• Spørsmål til lekse</li> <li>• Flere oppgaver til sidene 75-149</li> <li>• 12 oppgaver til lærestoffet om episk diktning etter 1940</li> </ul> </li> <li>• Lytte til The Beatles: "Help"</li> <li>• Hvis tid: starte på lekse</li> </ul>
<b>Lekse til 1.3.</b>	Lese ut DEL 1, til og med kapitlet "A day in the life", ned side 258
<b>Periodeplan</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1.3.: Foredrag. Hvordan tolke roman? Oppgaveløsning og dramatisering</li> <li>• 8.3.: tverrfaglig prosjekt om media og kommunikasjon</li> <li>• 15.3.: skrive dag: tolke romanen</li> </ul>

#### Læremål:

- NO1:**
- 1) ha lest og kunne gjøre greie for en roman
  - 2) ha kunnskap om grunnelementer i tekstanalyse og kunne påvise og vurdere bruken av enklere stilistiske virkemidler
  - 3) ha noe kunnskap om sentrale forfattere i sammenheng med de litterære tekstene og ha oversikt over perioden etter 1940
- NO2:**
- 1) kunne lese et egnet utvalg norsk og oversatt litteratur
  - 2) kunne gjengi og kommentere innholdet i de tekstene som leses

**Velg én av oppgavene nedenfor. Skriv om lag  $\frac{1}{2}$  side.**

- 1 Skriv en bokmelding av romanen til skoleavisa.
- 2 Du er Lars Saabye Christensen. Hvordan fortsetter romanen?  
Gjenfortelling
- 3 Granatmannen kommer tilbake! Kapitlet som aldri kom på trykk.
- 4 Lag rollespillet gruppen din har jobbet med, om til en tekst med scene og referat.
- 5 Hva kunne skjedd med Nina og Kim på Bygdøy? Skriv om avslutningen av DEL 1.
- 6 Skriv et personlig brev til forfatteren der du forteller om din opplevelse av boka. "Alt" er relevant å ta med.
- 7 Freds siste brev. Det viser seg at Fred etterlot seg et brev før han døde. Hva stod det i brevet?
- 8 Brevet Kim aldri sendte. Kim har bestemt seg for å skrive et brev til et av medlemmene i *The Beatles*. Hva står det i brevet?
- 9 Skriv et kort referat av DEL 1. Referat skal ha en innledning og et sammendrag.
- 10 Fortell om samfunnsforholdene på 1960-tallet. Legg vekt på det som kan ha inspirert forfatteren da han skrev *Beatles*.

## Norsk

### Program tirsdag 1. mars

Hovedemne for dagen: Emne 7 Roman

<b>11.30-13</b> <b>(klasserommet og mediateket)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diktstafetten: Maliha. Neste: _____</li> <li>• Foredrag: Marianne &amp; Silje</li> <li>• . Innlegg om <i>The Beatles</i> ved Lilly &amp; Karsten</li> <li>• Oppgaver til <i>Beatles</i> sidene 151-267 (resten av DEL 1)</li> <li>• Kabaret om <i>Beatles</i> DEL 1; vi trenger to fortellere og 6-7 grupper ...</li> </ul>
<b>13-13.30</b>	Lunsj
<b>13.30-15</b> <b>(mediateket og klasserommet)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppearbeid og framføringer kabaret, lytte til <i>The Beatles</i>-låter</li> <li>• Hvordan tolke roman? Romanteori. Informasjon om skrive dagen 15.3.</li> <li>• Forberede tverrfaglig prosjekt om media og kommunikasjon             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sjangerlære; ulike avissjangerer, sjangerregler, teksteksempler</li> <li>• Tillitsvalgt med i teammøte torsdag 15-15-15; mandat fra klassen</li> </ul> </li> </ul>
<b>Lekse til 8.3.</b>	<p>Skumles og skaff deg en oversikt over innholdet i følgende sider i <i>Epos</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kapitlet om mediesamfunnet: sidene 104-121</li> <li>• kapitlet om sakprosa: sidene 70-71, sidene 85-87 om artikkel, sidene 74 om leserbrev, sidene 90-92 om intervju, og sidene 92-93 om kåseri</li> <li>• kapitlet om sakprosa og massemedium etter 1940: sidene 98-103</li> </ul>
<b>Periodeplan</b>	<p>8.3.: tverrfaglig prosjekt om media og kommunikasjon            15.3.: skrive dag: tolke DEL 1 av romanen (du kan gjerne lese hele boka)</p>

#### Læremål:

- NO1:**
- 1) ha lest og kunne gjøre greie for en roman
  - 2) ha kunnskap om grunnelementer i tekstanalyse og kunne påvise og vurdere bruken av enklere stilistiske virkemidler
  - 3) ha noe kunnskap om sentrale forfattere i sammenheng med de litterære tekstene og ha oversikt over perioden etter 1940
- NO2:**
- 1) kunne lese et egnet utvalg norsk og oversatt litteratur
  - 2) kunne gjengi og kommentere innholdet i de tekstene som leses

# DRAMATISERING AV SCENER FRA *BEATLES* DEL 1

**Tips ved dramatisering:** rekvisitter (klær, sminke, gjenstander), plassering av aktørene (nærhet/avstand), blikket (er det kontakt mellom aktørene, eller ser de forbi hverandre), nivåer skuespillerne imellom (plassering høyt/lavt), stemmebruk (snakker de *med* hverandre, *til* hverandre eller *forbi* hverandre)

**Fortellernes oppgave** er å knytte sammen de ulike delene av forestillingen ved å si noe om hva som skjer i boka mellom hver av scenene som skal spilles. Forsøk gjerne å bygge opp publikums forventninger til hva vi skal se i hver av scenene.

**Før dramatiseringen** kan dere la en i gruppen sette resten av klassen raskt inn i situasjonen / scenen vi får se, og dere kan eventuelt snakke med klassen etterpå (hvis tid) om hva vi så (hvorfor personene sa og gjorde det de gjorde og så videre).

- 1 Fortellerne introduserer det vi skal se, og knytter scenene sammen (2/3 fortellere)**
- 2 Guttene presenterer seg selv (4 skuespillere)**  
Dere framfører fire monologer (enetaler) der dere lar de fire guttene presentere seg selv. Dere kan også samtale litt. Dere kan fortelle om bakgrunnen deres, hvordan dere er som personer og om ting dere har opplevd. Få fram det typiske ved personene.
- 3 Samtale mellom Kim og foreldrene hans (3 skuespillere)**  
Kom inn på både skole og fritid. Få fram egenskaper ved personene og hva slags forhold det er mellom familiemedlemmene.
- 4 I klasserommet: Lærer Lue/Skinke, Kim og Ola, Dragen/Gåsen/Fred (4 skuespillere)**  
Lag en scene fra klasserommet. Lærerens syn på de ulike elevene og omvendt skal komme fram.
- 5 Hjemme hos... (3 skuespillere)**  
Lag en scene *enten* med Fred, Kim og Seb hjemme hos Fred i Schweigaardsgate *eller* med Kim, Nina og Jesper i København. Få fram typiske trekk ved personene og forholdet mellom dem.
- 6 På fest (3/4 skuespillere)**  
Spill en scene *enten* med guttene fra danskebåten *eller* fra festen hjemme hos Sidsel. Få fram forholdet mellom personene og hvordan de opplever situasjonen.
- 7 A Day in the life (2 skuespillere)**  
Kim og Nina drar til stranda på Bygdøy. Vis oss hva som skjer; gjensynet, samtalen, følelser som vokser, frampek/tanker om framtida ...

## FORBEREDELSESOPPGAVER TIL SKRIVEDAG OM *BEATLES*

### 15.3.

#### Informasjon

Jobb med oppgavene nedenfor før skrive dagen neste tirsdag. Kommer du på mer du kan skrive om enn det disse oppgavene tar opp, er det bare positivt. På skrive dagen får du i oppgave å tolke *Beatles*. Oppgaven er knyttet til DEL 1 av romanen, men det er selvsagt bare en fordel om du har lest hele romanen.

Du kan bruke hjelpemidler i papirformat på skrive dagen; permen, romanen, læreboka, utdelte kopier, tidligere tolkinge du har skrevet og notatene dine. Internett og Mine dokumenter skal ikke brukes. I *epos* står det om tolking på sidene 30-44 og om litteraturhistorie på sidene 44-57.

Når du skriver en tolking, skal du skrive en **sammenhengende tekst** med fullstendige setninger, avsnitt og tekstbindere, og uten mellomtitler eller punktoppsett. Teksten bør være på 2-3 sider.

Når du tolker, er det to ting du skal se etter:

- **Hva** teksten sier
- **Hvordan** den sier det. Dette er tekstens virkemidler.
  - Ikke nevne de virkemidlene som ikke er i teksten
  - De virkemidlene du finner, må du
    - vise med eksempler eller på annen måte vise til teksten at du har funnet
    - kommentere, det vil si vurdere hvilken funksjon (virkning) har

---

#### Forberedelsesoppgaver

##### 1 Innledning

- a) Lag henvisning til teksten (sjanger, tittel, forfatter, utgivelsessted og -tid)
- b) Eventuelt litteraturhistorisk plassering
- c) Kort om handling, motiv og tema

## 2 Beskriv Kim, Gunnar, Sebastian og Ola.

- a) Få fram både indre og ytre egenskaper.
- b) Beskrives de direkte eller indirekte?
- c) Er de flate eller runde karakterer?
- d) Hvilke personer utvikler seg? Hvordan kan vi se det?
- e) Opplever personene indre konflikter? Hvordan løser de konfliktene?
- f) Mange romaner kalles utviklingsromaner: Hovedpersonen går fra å være hjemme til å bli hjemløs til å komme hjem igjen (bokstavlig talt eller i overført betydning). Vil du karakterisere *Beatles* som en utviklingsroman? Begrunn.
- g) Finn to voksne bipersoner i romanen. Beskriv disse. Bruk de samme hjelpespørsmålene her som i oppgavene a-f.

## 3 Hvilket miljø er det som beskrives?

- a) Hva slags samfunn lever personene i?
- b) Hvilke hendelser utenfor teksten omtales i romanen? Plasser handlingen i tid og sted i forhold til dette.
- c) Hvilke sosiale grupper tilhører de?
- d) Hvordan bor de?
- e) Hva slags konflikter opplever personene knyttet til miljø? (Konflikter mellom personer eller grupper av personer? Generasjonskonflikter? Sosiale konflikter?)

## 4 Gjøre greie for fortellemåten.

- a) Hvilken synsvinkel er det i romanen?
- b) Ligger synsvinkelen fast hos en person, eller veksler den?
- c) Hvordan er kapittelinnvidlingen? (tekstinndelingen)
- d) Hvordan er tidsforholdet? Kronologi? Frampek? Tilbakeblikk?
- e) Veksling mellom scene og referat? Virkning?
- f) Kan noen av disse begrepene og stikkordene brukes om romanen: "sirkelkomposisjon", "rammefortelling", tredeling, "parallellhandlinger"
- g) Hvordan vil du karakterisere språket i romanen? (Slang? Ironi? Humor? Bildebruk? Annet?)

## 5 Avslutning

- a) Oppsummer kort hva som er tema i teksten.
- b) Vurder om teksten er aktuell, om den har et budskap / om vi kan lære noe av den, og vurder om dette er god litteratur.